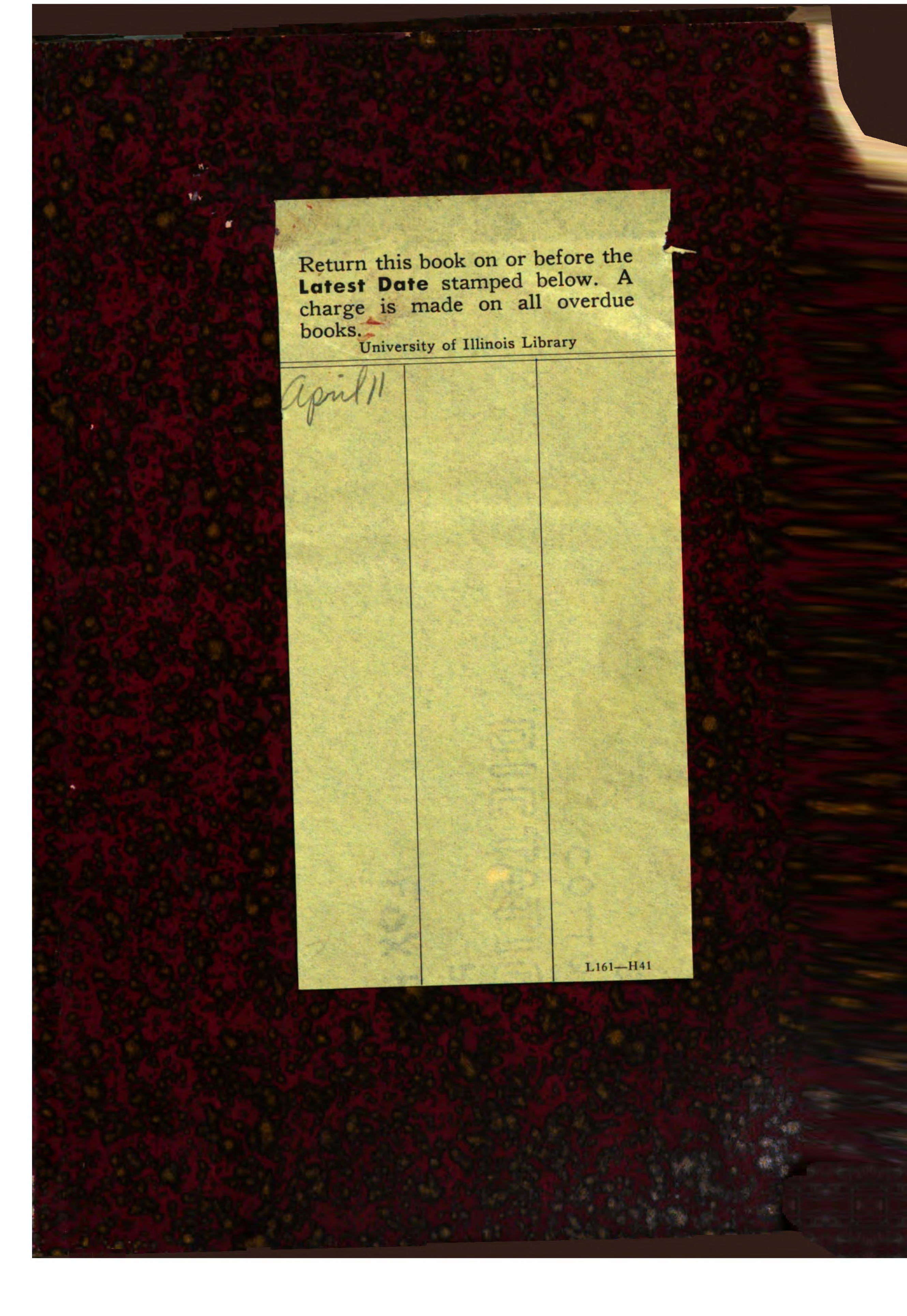






Zeitschrift

für

angewandte Psychologie

und

psychologische Sammelforschung.

Zugleich Organ des
Instituts für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung
(Instituts der Gesellschaft für experimentelle Psychologie).

Herausgegeben von

William Stern und Otto Lipmann

8. Band.



Leipzig, 1914.
Verlag von Johann Ambrosius Barth.
Dörrienstraße 16.

Inhalt.

Abhandlungen.

Mitteilungen.

Sammelberichte.

Einzelberichte.

Kongrefsberichte.

Nachrichten.



Das freie Zeichnen von Volksschulkindern.
Eine psychologisch-statistische Untersuchung

von

Paul Andreas Wagner,
Lehrer in Waldenburg (Schlesien).

Mit 20 Tafeln.

Inhaltsangabe.

Einleitung.

Im Jahre 1905 wurde auf Anregung von Professor Stern in Breslau eine psychologische Untersuchung über freie Kinderzeichungen in die Wege geleitet. Es wurden zu diesem Zwecke 1500 Schüler an Volks-, Mittel- und höheren Schulen im Alter von 6—18 Jahren und beiderlei Geschlechts herangezogen, die in einer Stunde das Thema „Schlaraffenland“ zeichnerisch zu bearbeiten hatten.

Die Zeichnungen wurden nach psychologischen Gesichtspunkten provisorisch durchgesehen und gesichtet; 200 Blatt wurden in Breslau, dann auf dem Berliner Kongreſs für Kinderforschung zur Ausstellung gebracht. Über diese vorläufige Durchsicht und Auswahl hat STERN im Kongreſsbericht eine kurze Mitteilung gegeben, die von Abbildungen begleitet ist.[1] Da die Abbildungen der gegenwärtigen Abhandlung nur 4 Gesamtdarstellungen, im übrigen lediglich Einzelmotive aus den Schlaraffenlandzeichnungen enthalten, so seien die Leser, welche weitere Gesamtbilder der entstandenen Zeichnungen sehen wollen, auf jenen Kongreſsbericht verwiesen.

Wir bringen aus jener ersten Mitteilung diejenigen Stellen zum Abdruck, die zum Verständnis des Folgenden notwendig sind.

Über Zweck und Anordnung des Versuchs heiſst es:

„Gegenstand des Versuchs war das ‚freie', d. h. das nicht durch Vorlage, Modell, spezielle Anweisung und Korrektur beeinfluſste Zeichnen. Um aber doch andererseits die Vergleichbarkeit der Leistungen nicht völlig unmöglich zu machen, wurde die Freiheit insofern eingeschränkt, als erstens ein bestimmtes Thema gegeben wurde, zweitens die Zeit limitiert war."

„Das in Breslau — auf Vorschlag des Herrn Lehrers KOSOG — gewählte Thema „Schlaraffenland" erwies sich als besonders glücklich. Zunächst gibt es hiervon nur ganz wenig bildliche Darstellungen, sodaſs die Kinder in dieser Hinsicht als gänzlich unbeeinfluſst gelten konnten (aus diesem Grunde scheint z. B. das Leipziger Thema „Hans guck in die Luft" wenigstens für deutsche Kinder, die den Struwelpeter kennen, wenig geeignet). Sodann bot der Stoff der kindlichen Phantasie eine groſse Fülle zeichnerischer Sujets. Der Versuch ging so vor sich, daſs am Anfang einer Schulstunde die ersten 50 Zeilen des HANS SACHSschen Gedichtes „Schlaraffenland" vorgelesen wurden, und daſs dann mit der Weisung: „Nun zeichnet einmal, wie ihr euch das denkt" der Rest der Stunde, also etwa 45 Minuten, zum Zeichnen freigegeben wurde. Ein Zwang zum Zeichnen bestand nicht, daher wurden auch zuweilen bei Stundenschluſs leere Blätter abgegeben."

Der als Aufgabe gestellte Teil des HANS SACHSschen Gedichts lautete:

---

[1] *1CgKi*, S. 411—417. Dazu Tafel VII—XIV. 1907.

„Eine Gegend heifst Schlaraffenland,
den faulen Leuten wohlbekannt;
die liegt drei Meilen hinter Weihnachten,
ein Mensch, der dahinein will trachten,
mufs sich des grofsen Dings vermessen
Und durch einen Berg von Kuchen essen,
der ist wohl dreier Meilen dick;
alsdann ist er im Augenblick
in demselbigen Schlaraffenland.
Da hat er Speis und Trank zur Hand,
da sind die Häuser gedeckt mit Fladen,
mit Lebkuchen Tür und Fensterladen.
Um jedes Haus geht rings ein Zaun,
geflochten aus Bratwürsten braun;
vom besten Weine sind die Bronnen,
kommen einem selbst ins Maul geronnen.
An den Tannen hängen süfse Krapfen,
wie hier zu Land die Tannenzapfen,
auf Weidenbäumen Semmeln stehn,
unten Bäche von Milch hergehn;
in diese fallen sie herab,
dafs jedermann zu essen hab'.
Auch schwimmen Fische in den Lachen,
gesotten, gesalzen, gebraten, gebacken,
die gehen bei dem Gestad so nahe,
dafs man sie mit Händen fahe.
Auch fliegen um, das mögt ihr glauben,
gebratne Hühner, Gäns' und Tauben:
wer sie nicht fängt und ist so faul,
dem fliegen sie von selbst ins Maul;
die Schweine, fett und wohlgeraten,
laufen im Land herum gebraten;
jedes hat ein Messer im Rück;
damit schneid't man sich ab ein Stück
und steckt das Messer wieder hinein.
Käse liegen herum wie die Stein'.
Ganz bequem habens die Bauern,
sie wachsen auf Bäumen an den Mauern;
sind sie zeitig, so fallen sie ab,
jeder in ein Paar Stiefeln herab.
Auch ist ein Jungbrunn in dem Land.
mit dem ist es also bewandt:
Wer da häfslich ist oder alt,
der badet sich jung und wohlgestalt't.
Bei den Leuten sind allein gelitten
mühelose, bequeme Sitten.
So zum Ziel schiefsen die Gäst',
der am meisten fehlt, gewinnt das Best';
im Laufen gewinnt der letzte allein,
das Schlafrocktragen ist allgemein."

Die Ergebnisse der provisorischen Durchsicht wurden damals folgendermafsen zusammengefafst:

„1. Die individuellen Unterschiede in der Fähigkeit des freien Zeichnens sind für Kinder gleicher Alters- und Schulstufen aufserordentlich grofs. Man findet schon unter den 8—9 jährigen solche mit Leistungen, die an Gestalt und Gehalt ziemlich hoch stehen, dagegen noch unter den 13—14 jährigen zuweilen einen Mangel der allerelementarsten Gestaltungskraft, ja völliges Versagen.

2. Trotzdem besteht natürlich für die durchschnittliche Betrachtung ein Altersfortschritt. Auf den niederen Stufen herrscht allein das Schema, ein Andeuten des Gewufsten ohne irgend welche Ähnlichkeit des Produkts mit der Anschauung. Daher wird auch Nicht-Wahrnembares dargestellt, weil es, als objektiv vorhanden, in der graphischen Registrierung nicht fehlen darf, z. B. Baumwurzeln, die Glieder der Menschen unter den Kleidern, zwei Augen auch bei Profilstellung, die beiden Seitenfronten der Häuser, ja sogar die Fluglinien, die von der gebratenen Taube zum Munde des Schlaraffen hinführen. Erst allmählich entwickelt sich das Bewufst-

1*

sein, dafs die Zeichnung nicht das objektive Vorhandene, sondern das subjektiv in einem bestimmten Moment von einem bestimmten Standpunkt aus Wahrnehmbare wiederzugeben hat; die Zeichnung geht vom Schema zur Anschauung über, freilich mit vielen mifsglückten Ansätzen, Zwischenstadien und Rückfällen.

Überraschend zahlreich sind die Parallelen zwischen dieser ontogenetischen Entwicklung und dem phylogenetischen Entwicklungsgang, den die Kunst in den Frühstadien der menschlichen Kultur durchlaufen hat.

3. Die Raumdarstellung zeigt alle Möglichkeiten. Am tiefsten steht das zusammenhanglose Hinstreuen der Einzelobjekte auf das Papier. Es folgt der Versuch, den Raumzusammenhang durch eine Bodenlinie herzustellen, auf welche nun alles in einfacher Nebeneinanderreihung gesetzt wird. Zuweilen stehen mehrere solcher Reihen untereinander, sodafs die Zeichnung zu einer fortlaufenden graphischen Erzählung wird. Daneben findet sich nicht selten Bilderbogenmanier, also das Darstellen von lauter unverbundenen Einzelzcenen. Die Hauptschwierigkeit entsteht, wenn auf etwas höherer Stufe das Kind versucht, aus der blofs zweidimensionalen Darstellung zur perspektivischen überzugehen. Die Einsicht, dafs alles aus einem Augenpunkt zu zeichnen sei, wird nur mühselig erworben. So sieht man etwa das Pfefferkuchenhaus von vorn (im Aufrifs), den umgebenden Wurstzaun von oben (im Grundrifs) und daher das Haus über das Dach weg umrahmend. Gewöhnlich wird — wieder ein Beweis für den intellektualistischen Charakter der Zeichnungen — jedes Objekt in derjenigen Ansicht gezeichnet, die seine Wesenheit am deutlichsten ausdrückt, z. B. ein Glas von vorn, ein Teller von oben, ein Baum von vorn, ein Teich von oben usw. — Bei der perspektivischen Verschiebung der Winkel wird nicht beachtet, dafs die Senkrechten stets senkrecht bleiben; daher kippen die Häuser um, die Fenster ragen zur Seite heraus, die Bäume am Bachrand werden nach beiden Seiten umgeklappt u. a. m. Von den feineren Mitteln perspektivischer Darstellung findet die Verjüngung nach hinten relativ oft, dagegen die Luftperspektive (das Verschwimmen des Ferneren im Dunst) nie Verwendung; eine Ausnahme bildet die farbige Zeichnung eines 16 jährigen Tertianers, die überhaupt zu den hervorragendsten Leistungen gehört.

4. Dem Zeitproblem steht das Kind ähnlich wie dem Raumproblem gegenüber. So wie dort die Forderung des einheitlichen Augenpunktes, so wird hier die Forderung des einheitlichen Zeitpunktes nicht berücksichtigt. Aus Handlungen schneidet daher das Kind nicht einen Moment heraus, der nach rückwärts und vorwärts die Phantasie ergänzend arbeiten läfst, sondern stellt ganz naiv mehrere aufeinanderfolgende Phasen in demselben Bildzusammenhang dar. Eine Zeichnung zeigt dies sowohl für das Durchessen durch den Pfefferkuchenberg wie für den Jungbrunnen; namentlich für das Jungbrunnensujet wiederholt sich die gleiche Darstellungsweise oft . . .

5. Deutlich ist der Unterschied der Geschlechter in den Leistungen zuungunsten der Mädchen. Bei den kleinen Mädchen findet sich viel häufiger als bei den gleichaltrigen Knaben ein zielloses Hinein-

streuen kaum erkennbarer Einzelfiguren in den Raum, die dann Menschen, Würste, Stiefel usw. darstellen. In den älteren Jahrgängen sind die Mädchenzeichnungen viel mehr Unterrichtsprodukte als die der Knaben, an Technik oft sauberer, auch an ornamentalen und pflanzlichen Details reicher, aber fast durchweg banaler, erfüllt von fest übernommenen Schematen aus Vorlagen, Märchenbüchern, Modejournalen usw. Die gröſseren Mädchen zeichnen z. B. ganz hübsche Landschaften, sind aber meist nicht imstande, das charakteristisch „Schlaraffische", den derb humoristischen Einschlag des Themas wiederzugeben.

In dieser Hinsicht liefern die Knaben, oft schon ziemlich kleine, zuweilen mit ganz unzureichender Technik bemerkenswerte Beispiele. Gelegentlich bringen sie auch eigene Variationen des Schlaraffenthemas, was bei den Mädchen fast nie vorkommt (z. B. Pferd spielende Knaben, denen beim Rennen gebratene Tauben in den Mund fliegen; oder einen Kinderwagen, der in die Lücke eines Riesennapfkuchens geschoben ist, so daſs dem Säugling die Krümel in den Mund fallen). Mehrmals kehrt bei den Knaben die Nuance wieder, daſs einem Knaben oder Manne, der einem gebratenen Schwein nachrennt, dabei die Mütze vom Kopfe fällt usw. Lebhafte Bewegungen werden überhaupt von den Knaben weit häufiger dargestellt als von den Mädchen.

Dieser Geschlechtsunterschied erscheint psychologisch deswegen besonders wichtig, weil er nicht durch verschiedenartige generationenlange Übung herangezüchtet sein kann; denn das freie Zeichnen in diesem Sinne ist ja bisher überhaupt noch nicht Gegenstand systematischer Übungen gewesen, weder bei Knaben noch bei Mädchen, Es handelt sich also um eine ursprüngliche Differenzierung."

Diese Ergebnisse, die sich zum Teil mit denen Kerschensteiners, Levinsteins und anderer berühren, sind durch die nun vorliegende ausführliche Untersuchung in allen wesentlichen Punkten bestätigt worden.

Die weitere Verarbeitung des Materials hatte zunächst der inzwischen verstorbene Rektor Grosser in Breslau in die Wege geleitet, der in Gemeinschaft mit Stern für jede einzelne Zeichnung einen Analysebogen anlegte. Später wurde dann ein Teil des Materials, nämlich die Zeichnungen der Volksschüler und Volkschülerinnen, dem Verfasser dieser Arbeit zur weiteren psychologischen und statistischen Verarbeitung übergeben.

Die in Breslau angelegten und zum Teil schon ausgefüllten Analysebogen erstreckten sich hauptsächlich auf den Inhalt und auf die Beschaffenheit der Zeichnungen. Es war ihnen folgender Plan zugrunde gelegt:

I. Personalien des Schülers: Schulgattung und Klasse, Name und Alter, Stand der Eltern, Konfession.

II. Schulleistung: Klassenplatz, Abstand vom Klassenalter, Leistungen im Zeichnen, Naturgeschichte, Rechnen und Geometrie, Deutsch und anderen Sprachen.

III. Inhalt der Zeichnungen. 1. Einzelobjekte. a) Häuser, b) Menschen, c) Tiere, d) Pflanzen, e) Geräte, f) Efsbares, g) Ornamente. 2. Vorgänge. 3. Landschaft. 4. Nur das im Gedicht Vorkommende oder Neues.

IV. Beschaffenheit der Zeichnungen. 1. Gesamtbeschaffenheit. a) Grad der Naturwahrheit. b) Entschiedene Abhängigkeit vom Unterricht oder entschiedene Selbständigkeit.
2. Einzelobjekte. a) schematisch, b) anschauungsgemäfs, c) perspektivisch, d) Stellung und Bewegung, e) feste Gedächtnisbilder.
3. Komposition. a) raumlos, b) eine Reihe, c) mehrere Reihen, d) Bilderbogenmanier, e) Gesamtbild (aa. Symmetrie, bb. Gleichgewicht).
4. Mittel der Darstellung, a) Verschiebung der Winkel, b) Verkleinerung, c) Verkürzung, d) Verdeckung, e) Schattierung, f) Luftperspektive.
5. Technik.
6. Zeitdarstellung (ein- oder mehrphasig).
7. Phantasie.
8. Humor.

Bei der Prüfung der nach diesem Schema herausgefundenen Ergebnisse stellte sich heraus, dafs Teil III (Inhalt der Zeichnungen) wenig psychologisch Wertvolles zutage förderte. Daraus, ob ein Schüler beispielsweise 5 Menschen, 7 Bäume und 100 Käse, der andere 1 Menschen, 2 Bäume und 10 Käse dargestellt hat, lassen sich keine wertvollen Schlüsse auf psychische Vorgänge ziehen.

Dagegen setzte meine Untersuchung nach einer anderen Richtung ein, die mir von hohem Wert erschien. Die Gesamtarbeit „Das Schlaraffenland" forderte die Darstellung von 15 Aufgaben, (Kuchenberg, Jungbrunnen, Semmelbaum u. s. w.). Die Erforschung dieser Motive wurde das Hauptziel meiner Arbeit. Ich untersuchte Anzahl und Auswahl der von jedem Kind gelösten Aufgaben, Abhängigkeit der Motivenwahl von Wohnort und Geschlecht, vor allem aber die Haupttypen vorkommender Zeichnungen bei jedem Motiv.

Aufserdem aber findet die allgemeine Beschaffenheit der Zeichnungen, sowie eine Reihe sonstiger psychologischer Ergebnisse (Darstellung des Humors, der Bewegung, des Menschen, Geschlechtsunterschiede, Wirkung des Unterrichts) Besprechung.

Schon bei der ersten Durchsicht des Zeichenmaterials fand ich, dafs die mir überwiesenen Zeichnungen keine absolut sichere Unterlage für die anzustellenden Untersuchungen lieferten; auch blieb ich bei vielen Zeichnungen im Zweifel, was sie überhaupt vorstellen sollten. Ich schuf mir deshalb eine eigene Zeichensammlung, indem ich die Schüler der evangelischen Knaben- und Mädchenvolksschule von Waldenburg dieselbe Gesamtaufgabe erledigen liefs und persönlich darüber wachte, dafs die Schüler vollständig mit jeder Einzelaufgabe vertraut gemacht und in deren Verständnis eingeführt wurden. Jede Unklarheit wurde durch Wort- und Sacherklärung gehoben.

Die Menge der kleinen Aufgaben wirkte zuerst verwirrend, doch half die drastische, bilderreiche Sprache eines Hans Sachs dem Gedächtnis kräftig nach. Jeder Schüler hatte genügend Zeit und Raum für seine Arbeit. Jeder Klasse wurde die gleiche Behandlung des Themas zuteil. Durch sorgfältige Überwachung wurde das Absehen, das eine richtige Beurteilung und Statistik unmöglich macht, nach Möglichkeit verhindert. Von grofser Wichtigkeit war es, dafs ich mich bei Unterstufenzeichnungen sofort erkundigen konnte, was diese oder jene Darstellung, die sonst niemand enträtselt hätte, bedeuten sollte. Auf diese Weise drang ich auch in das Verständnis der Breslauer Zeichnungen, die eigentümlicherweise oft genau dieselbe unverständliche Bildersprache redeten.

Des Interesses wegen wurden auch die Knaben und Mädchen der Waldenburger Hilfsschule mit der Lösung der Zeichenaufgabe „Schlaraffenland" betraut, so dafs jetzt aus Breslau und Waldenburg zusammen ein Gesamtmaterial von 1364 Zeichnungen vorlag.

Ich gebrauche folgende Abgürzungen:

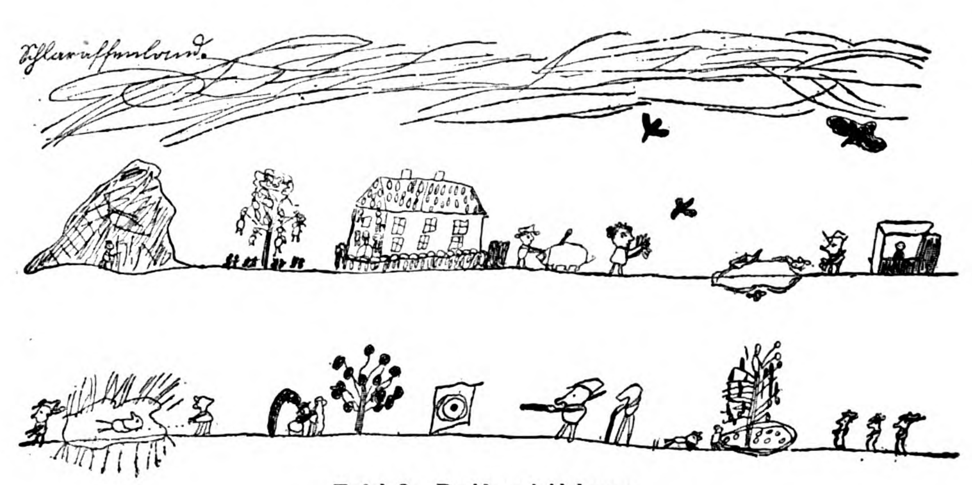
BK = Breslauer Knaben WK = Waldenburger Knaben
BM = „ Mädchen WM = „ Mädchen.

I. Allgemeine Beschaffenheit der Zeichnungen.

Der Anlage nach kann man vier Stufen unterscheiden. Der einfachste Ausdruck des zeichnerischen Könnens ist die raumlose Darstellung. Der Zeichnende hat wahl- und ziellos durcheinandergemalt, was ihm gerade in den Sinn gekommen ist (Tafel 1).



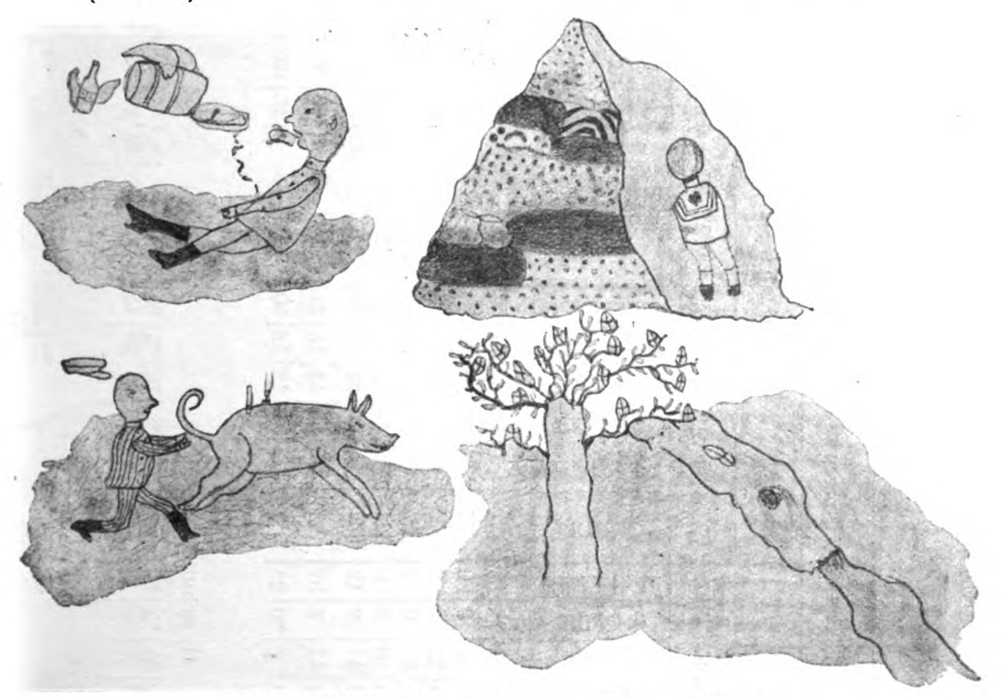
Tafel 1. Raumlose Darstellung.



Tafel 2. Reihenbildung.

Die zweite, mehr entwickelte Zeichenstufe ist die der ununterbrochenen Reihenbildung. Diese Ausdrucksweise scheint der Schüler dem Unterricht entnommen zu haben. Er sieht die Reihen der Buchstaben, Wörter und Ziffern in den Büchern,

er wird stetig angehalten, seine Schriftzüge in wohlgeordnete Zeilenreihen zu fügen und zeichnet, oder besser gesagt, schreibt seine Gedankenbilder auch in Zeilen- oder Reihenordnung nieder. Ob dabei die Zeichnung ein- oder mehrreihig ist, ist wenig von Belang. Sobald der Schüler die Aufzeichnungen nicht in einer Reihe unterbringen kann, bringt er eben die Fortsetzung in den nächsten Zeilen. Das Ganze ist ein Anfang zur Anordnung (Tafel 2).



Tafel 3. Bilderbogenmanier (Gruppenbildung).

Die nächsthöhere Entwicklungsstufe ist mit der zweiten noch sehr nahe verwandt, es ist die der unterbrochenen Reihenbildung oder der Bilderbogenmanier. Wie der entwickeltere Schüler die geschriebenen Wörter zu Sätzen ordnet und diese durch Zeichen trennt, so gruppiert der Zeichner dieser Stufe seine aufgezeichneten Gedanken zu abgeschlossenen Ganzen, zu selbstständigen Bildern zusammen und sondert sie von den anderen durch Striche, Umgrenzung oder Lückenbildung ab.

Es mag sein, dafs diese Art der Anordnung der der Bilderbücher und Bilderbogen entlehnt ist (Tafel 3).

Tabelle I.

I. Klassenleistungen — Breslauer

BK. Kath. Knabensch. Klasse	Schülerzahl	Raumlos	Reihe	Bilderb.	Gesamtbild	Ev. Mädchensch. BM. Klasse	Schülerzahl	Raumlos	Reihe	Bilderb.	Gesamtbild
		%	%	%	%			%	%	%	%
VI	54	94	6	0	0	VI	51	74	26	0	0
V	56	70	18	2	10	V	51	74	22	2	2
IV	47	52	23	3	22	IV	51	75	23	0	2
III	51	23	22	3	52	III	51	65	26	3	6
II	38	45	12	23	20	II	43	62	17	2	19
Ib	27	30	23	16	37	Ib	45	44	17	2	37
Ia	34	8	11	26	55	Ia	29	49	8	20	23
II. Schulleistungen											
—	307	% 46	% 16	% 10	% 28	—	321	% 63	% 20	% 4	% 13

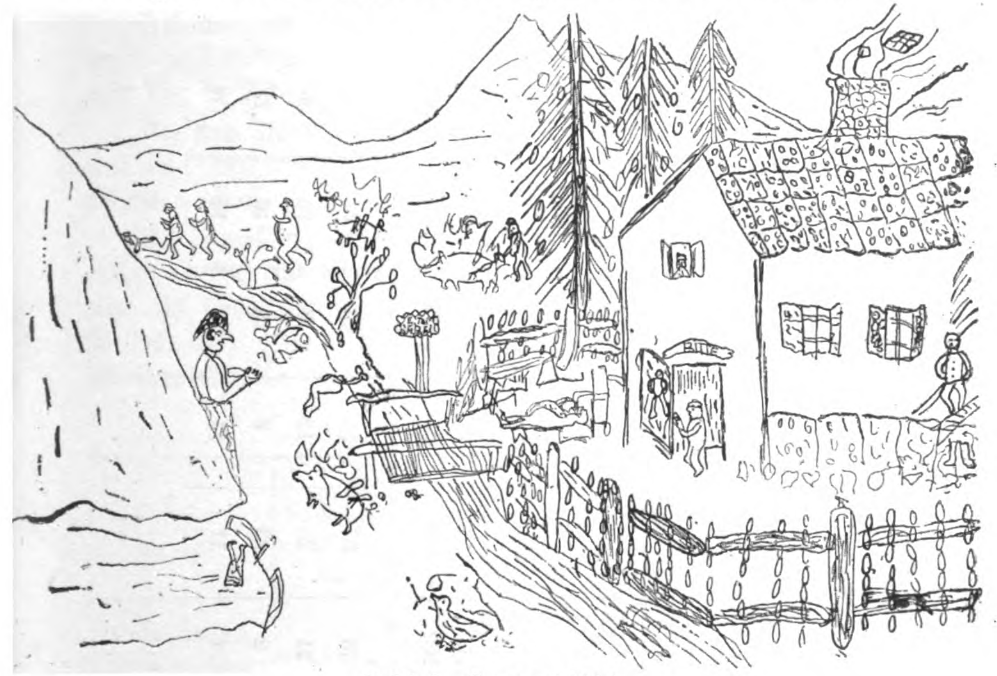
I. Klassenleistungen — Waldenburger

WK. Ev. Knabensch. Klasse	Schülerzahl	Raumlos	Reihe	Bilderb.	Gesamtbild	Ev. Mädchensch. WM. Klasse	Schülerzahl	Raumlos	Reihe	Bilderb.	Gesamtbild
		%	%	%	%			%	%	%	%
VI	64	80	19	1	0	VI	58	93	5	2	0
V	56	91	4	5	0	V	58	79	19	2	0
IV	66	37	33	24	6	IV	51	51	37	12	0
III	56	10	20	50	20	III	53	30	51	15	4
II	56	16	24	45	15	II	58	26	33	22	19
2. Abt. I	30	35	12	16	37	Ib	42	19	29	38	14
1. Abt. I	17	6	12	52	30	Ia	48	0	13	63	24
II. Schulleistungen											
—	345	% 39	% 18	% 28	% 15	—	368	% 42	% 27	% 22	% 9

Durchschnittsleistungen der Klassen

Vier Klassen	Schülerzahl	Raumlos	Reihe	Bilderb.	Gesamtbild
		%	%	%	%
VI	227	85	14	1	0
V	221	80	14	3	3
IV	215	54	29	10	7
III	211	32	30	18	20
II	159	37	22	23	18
Ib	144	32	20	17	31
Ia	128	16	11	40	33
Allgemeine Durchschnittsgesamtleistung					
Sämtliche Klassen zusammengefaßt	**1341**	% **48**	% **20**	% **16**	% **16**

Als höchste Stufe der zeichnerischen Auffassung ist die Wiedergabe des Themas als übersichtliches, zusammenfassendes Gesamtbild anzusehen. Der leitende Gedanke ist dabei der gewesen, dafs der Zeichnende das Schlaraffenland von einem erhöhten Standpunkt aus übersieht und demgemäfs zeichnet (Tafel 4).



Tafel 4. Gesamtbild.

Die Einreihung der Zeichnungen in die angegebenen vier Rubriken ergab die nebenstehende Statistik (Tab. I).

Aus der Tabelle ist zu entnehmen, dafs die sechs- und siebenjährigen Schüler (Kl. VI) an eine Bearbeitung des Themas als Gesamtbild garnicht herangegangen sind. Von 100 achtjährigen wagen nur drei einen Versuch dieser Darstellungsweise. Langsam steigt der Prozentsatz auf 7, 20, 31 und endet in Klasse I mit 33%, so dafs der Durchschnittsprozentsatz aller 1341 Zeichnungen 16% Gesamtdarstellungen beträgt. (Die Leistungen der Hilfsschule sind hier und in den folgenden Aufstellungen nicht mit eingerechnet).

Den höchsten Prozentsatz weisen die raumlosen Zeichnungen auf. Sie setzen in den untersten Klassen durchschnittlich mit

Tabelle II.

		Durchschnittsleistungen in Prozent									
		Volksschulen							Hilfsschule		
		Knaben der 4. Klassen 9 Jahre alt	Sämtliche Knaben	Mädchen der 5. Klassen 8 Jahre alt	Sämtliche Mädchen	Sämtliche Breslauer	Sämtliche Waldenburger	Sämtliche Volksschüler	Knaben	Mädchen	Sämtliche Hilfsschüler
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
	Anzahl	113	652	109	689	628	713	1341	12	11	23
Darstellungsweise	Raumlos	44	43	76	53	55	40	48	33	73	55
	Reihe	28	17	21	23	18	23	20	50	27	38
	Bilderbogen	14	18	2	13	6	25	16	17	0	8
	Gesamtbild	14	22	1	11	21	12	16	0	0	0

85% ein, sinken nur langsam auf 80, 54, 32, behaupten sich sogar in den obersten Klassen noch mit 16% durchschnittlich und bilden in der Durchschnittsgesamtleistung die höchste Prozentzahl, nämlich 48. Bei einem Vergleich der Zeichenleistungen der Knaben und Mädchen schneiden die letzteren ungünstig ab.

Nehmen wir die Durchschnittsgesamtleistung als Vergleichsmafs, so ergibt sich aus einem Vergleich der Kolonnen II und IV mit VII in Tabelle II Folgendes:

Bei den Mädchen überwiegen die primitiven Zeichenweisen, während die höheren Zeichenstufen unter dem Allgemeindurchschnitt stehen.

Die Prozentabnahme der raumlosen Zeichnungen vollzieht sich von den unteren bis zu den oberen Klassen ebenso langsam, wie die Prozentzunahme der Bestleistungen, der Gesamtbilder (s. Tab. III). Die Oberklassenleistungen sind den Mittelklassenarbeiten der Knaben gleichwertig (vgl. Tab. III*).

Tabelle III.

	Prozent**ab**nahme der raumlosen Zeichnungen		Prozent**zu**nahme der Gesamtbilder	
	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
Unterklassen	84	80	2	0,5
Mittelklassen	30*	55	25*	3
Oberklassen	23	33*	32	23*

Die Zeichenqualitäten der herangezogenen Breslauer und Waldenburger Schüler können gleichfalls nach Tab. II (Kolonne V und VI) miteinander verglichen werden.

Die Leistungen gleichen sich aus. In der raumlosen Zeichnung haben die Waldenburger Schüler den Vorsprung, in der Zeichenstufe des Gesamtbildes die Breslauer.

Die geistige Minderwertigkeit der Hilfsschüler zeigt sich auch in ihren Leistungen (Vergleich der Kolonnen VII und X in Tab. II).

Auch die Mädchen der Hilfsschule stehen in ihren Zeichenleistungen hinter denen der Knaben der Hilfsschule zurück (vgl. Kolonne VIII und IX der Tab. II).

Die Qualitäten der Zeichnungen der Knaben aus der Hilfsschule gleichen ungefähr denen der Volksschüler IV. Klasse (vgl. Kolonnen I und III der Tab. II).

Die Zeichenleistungen der Mädchen der Hilfsschule sind ungefähr denen der V. Klasse der Volksschulmädchen gleich (vgl. Kolonnen III und IX der Tab. II).

II. Inhalt der Zeichnungen.

A. Inhalt und Auswahl der Motive.

Das Thema Schlaraffenland birgt in sich 15 verschiedene Motive („Bilder"), deren jedes etwas zu erzählen oder zu bebeschreiben weifs. Diese Bilder sind der Reihenfolge des Hans Sachsschen Gedichtes nach folgende:

1. Ein Kuchenberg, durch den man sich essen mufs, um in das Schlaraffenland zu gelangen. (Wir wollen der Kürze wegen jedes Bild mit einem Namen bezeichnen und dieses „Kuchenberg" nennen. Abkürzung in den Tabellen Kb.)

2. Häuser, mit Kuchenfladen gedeckt. Türen und Fenster sind mit Lebkuchen (schlesisch Pfefferkuchen) bedeckt. (Name „Häuser", Abkürzung H.)

3. Um jedes Haus führt ein Zaun aus Bratwürsten (Name „Zaun", Abkürzung Z.)

4. Brunnen, aus dem Wein rinnt, dieser fliefst dem Trinker in den Mund. (Name „Brunnen", Abkürzung Br.)

5. Tannenbäume, die statt der Zapfen Krapfen (Pfannkuchen) tragen. (Name „Tannen", Abkürzung T.)

6. An Milchbächen stehen Weidenbäume, auf denen Semmeln wachsen; diese fallen in die Bäche. (Name „Weiden", Abkürzung W.)

7. Gebratene Fische schwimmen bequem greifbar an den Rändern von Teichen. (Name „Fische", Abkürzung F.)

8. Gebratene Hühner, Gänse und Tauben fliegen in der Luft herum und den Leuten in den Mund. (Name „Vögel", Abkürzung V.)

9. Gebratene Schweine, mit dem Messer im Rücken, laufen im Lande herum. (Name „Schweine", Abkürzung Sch.)

10. Käse liegen so zahlreich herum wie bei uns die Steine. (Name „Käse", Abkürzung K.)

11. Auf Bäumen an den Mauern wachsen die Bauern. Wenn sie reif sind, fallen sie herab, jeder in ein Paar untenstehende Stiefel. (Name „Bauern", Abkürzung B.)

12. In einem Jungbrunnen baden sich Alte und Häfsliche und werden wieder jung und schön. (Name „Jungbrunnen", Abkürzung J.)

13. Es finden Wettschiefsen statt, bei denen der schlechteste Schütze den Preis gewinnt. (Name „Wettschiefsen", Abkürzung Schi.)

14. Beim Wettlaufen gewinnt der Letzte. (Name „Wettlauf", Abkürzung Wtt.)

15. Die meisten Leute tragen Schlafröcke. (Name „Schlafrock", Abkürzung Schl.)[1]

Das Thema Schlaraffenland hat als Aufgabe für freie Kinderzeichnung grofse Vorzüge. Es ist erstens in bildlicher Form wenig oder gar nicht bekannt, ist also äufserlich unbeeinflufst. Es ist ferner vielseitig, so dafs der Zeichnende in der Auswahl nie in Verlegenheit gerät. Es bietet endlich lauter Aufgaben konkreter Darstellungen und nimmt in jedem seiner Teile das Interresse der Kinder in Anspruch.

Die Schwierigkeiten der Gesamtaufgabe sind jedoch auch nicht zu unterschätzen. Es werden eine Reihe der schwierigsten Leistungen gefordert. Die Bilder Kb., Br., V., B., J., Schi., Wtt. und Schl. beanspruchen Darstellungen von Menschen, und zwar von solchen in komplizierten Stellungen: essend, im Liegen trinkend, hängend, fallend, badend, schiefsend und laufend. In den Bildern F., V. und Sch. sollen schwimmende Fische, fliegende Vögel und laufende Schweine gezeichnet werden. Bei T. und W. sollen bestimmte Baumtypen erkennbar sein. Zweierlei Brunnen, der eine zum Trinken, der andere zum Baden geeignet, bilden in W. und J. den Mittelpunkt. Den Nürnberger Kindern zur Zeit des Hans Sachs wäre die Lösung der Aufgabe leichter ge-

[1] Es sei hierbei gleich im voraus erwähnt, dafs eine nicht geringe Anzahl der Zeichner sogar über diese Anzahl hinausgegangen ist und noch zwei Motive zu veranschaulichen suchte, von denen zwar in der Gesamtaufgabe die Rede ist, die aber so abstrakt sind, dafs sie von der Mehrzahl nicht als Darstellungsthema gefühlt wurden. Es sind dies die beiden Gedichtszeilen: 1. Das Schlaraffenland „liegt drei Meilen hinter Weihnachten" und 2. „da hat er Speis' und Trank zur Hand". Über die Ausführungsart wird später berichtet.

fallen als unseren Stadtkindern, denen hierbei vielfach die nötige Anschauung fehlte. Auch das Bild „Schlafrock" liegt im allgemeinen nicht im Anschauungskreise der Volksschüler.

In Bild Z. ist perspektivische Darstellung des um das Haus führenden Zaunes unbedingte Notwendigkeit.

Bei der Beurteilung der einzelnen Bilder galt die Aufgabe als gelöst, falls die charakteristischen Merkmale, wenn auch nur angedeutet, vorhanden waren.

Die Frage, wieviel Bilder jedes Kind gezeichnet hat, läſst sich aus den Tab. IV—VIII beantworten. Sie geben an, wieviel Prozent der Schüler aus den einzelnen Klassen und Schulen sowie insgesamt sich an den einzelnen bezeichneten Aufgaben mit Erfolg beteiligt haben (siehe Tab. IV—VIII).

Tabelle IV.

Waldenburger Knabenschule.

Klasse	B.	H.	Z.	Br.	T.	W.	F.	Hü.	Sch.	K.	Ba.	J.	Schi.	Wtt.	Schl.	Themen
Ia	65	88	76	41	41	76	65	65	88	88	65	41	53	18	6	53%
Ib	63	93	80	30	57	77	83	63	80	77	67	30	53	17	10	56
II	73	88	75	20	79	52	55	86	88	41	45	44	18	4	9	50
III	100	100	96	20	46	73	84	86	86	71	54	25	0	2	13	40
IV	55	83	45	21	62	65	47	71	88	19	33	21	2	0	0	**33**
V	89	98	55	39	77	45	64	74	59	55	39	30	46	30	2	50
VI	63	91	49	20	66	54	42	31	42	23	20	8	9	2	2	35
%	76	92	69	30	58	60	62	64	75	55	50	32	22	9	5	48[1]
Hilfsschule.																
Knaben	100	100	75	50	42	42	58	58	66	75	83	66	0	0	0	50
Mdch.	100	100	81	0	81	0	0	9	90	27	81	54	0	0	0	40
																45[1]

Tabelle V.

Waldenburger Mädchenschule.

Klasse	B.	H.	Z.	Br.	T.	W.	F.	Hü.	Sch.	K.	Ba.	J.	Schi.	Wtt.	Schl.	Themen
Ia	90	100	100	60	88	90	83	88	71	39	75	58	40	10	36	64
Ib	71	100	93	60	79	86	86	83	90	55	64	83	26	5	38	64
II	86	98	93	66	91	88	76	79	69	48	52	57	28	14	43	65
III	89	98	85	32	79	87	83	96	92	42	81	36	17	15	28	62
IV	88	96	41	21	41	47	12	45	55	45	18	18	8	0	2	**34**
V	93	97	45	26	60	43	62	47	53	59	76	21	5	2	3	44
VI	74	90	66	22	64	48	48	41	72	55	24	21	0	0	3	40
%	86	98	77	39	71	63	72	63	76	46	61	46	19	7	21	53[1]

[1] S. Schema A.

Tabelle VI.

Breslauer Mädchenschule.

Klasse	B.	H.	Z.	Br.	T.	W.	F.	Hü.	Sch.	K.	Ba.	J.	Schi.	Wtt.	Schl.	Themen
Ia	45	100	80	31	48	76	86	83	71	59	31	10	7	0	3	46
Ib	62	100	71	24	76	84	89	71	76	64	33	9	0	0	2	45
II	77	100	70	28	77	56	70	84	95	65	35	7	0	2	2	48
III	74	93	67	33	48	52	31	50	70	61	37	2	7	4	0	40
IV	57	98	96	9	74	64	60	75	83	89	68	6	0	0	4	49
V	71	96	67	18	93	91	25	55	42	75	33	25	13	0	0	44
VI	65	92	98	18	82	75	65	16	51	80	22	2	4	4	0	44
%	65	97	78	23	71	71	55	76	67	70	37	9	5	1	1	45[1]

Tabelle VII.

Breslauer Knabenschule.

Klasse	B.	H.	Z.	Br.	T.	W.	F.	Hü.	Sch.	K.	Ba.	J.	Schi.	Wtt.	Schl.	Themen
Ia	94	97	83	79	79	91	65	91	88	68	91	47	38	21	21	66
Ib	78	100	93	56	89	93	74	96	96	70	85	63	74	59	0	71
II	71	95	68	84	84	71	66	82	87	84	66	50	0	0	3	57
III	88	98	61	67	90	88	53	67	88	51	51	45	0	0	0	**53**
IV	53	100	77	83	85	75	43	94	96	45	81	38	30	21	0	57
V	79	93	59	80	86	84	55	86	70	41	75	18	4	0	2	52
VI	88	93	21	72	84	88	52	86	67	24	62	17	3	2	0	48
%	79	97	66	77	85	86	58	86	85	69	73	45	22	15	4	58[1]

Tabelle VIII.

Gesamttabelle.

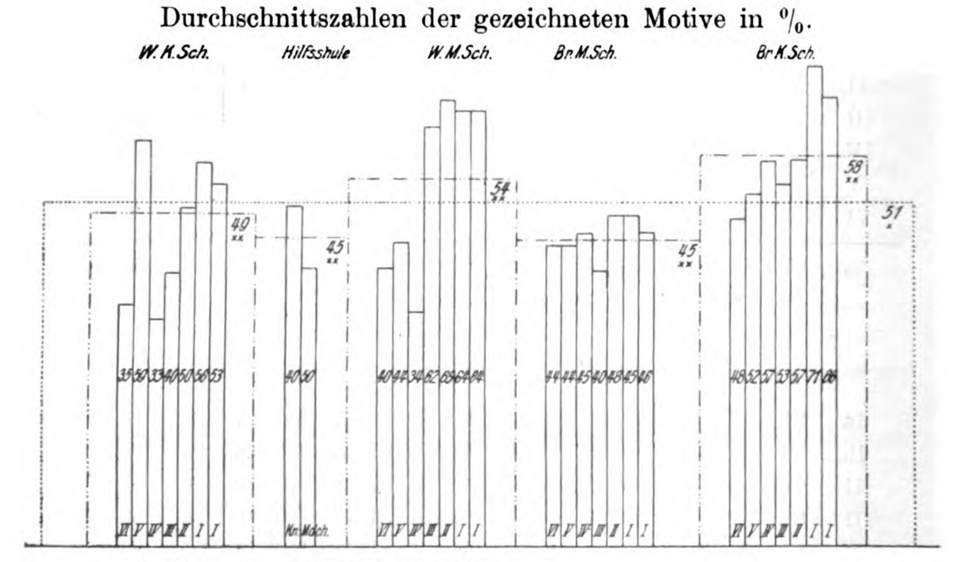
Klasse	B.	H.	Z.	Br.	T.	W.	F.	Hü.	Sch.	K.	Ba.	J.	Schi.	Wtt.	Schl.	Themen
W. K.-Sch. %	76	92	69	30	58	60	62	64	75	55	50	32	22	9	5	48
W. M.-Sch.	86	98	77	39	71	63	72	63	76	46	61	46	19	7	21	53
Br. M.-Sch.	65	97	78	23	71	71	55	76	67	70	37	9	5	1	1	45
Br. K.-Sch.	79	97	66	77	85	86	58	86	85	69	73	45	22	15	4	58
Gesamt-%	306	384	290	169	285	280	247	289	303	240	221	132	68	32	31	204
Durchschnitt	76,5	96	72,5	42,2	71,2	70	61,7	72,2	75,7	60	55,2	33	17	8	7,7	51[1]
Reihenfolge der Themen	2	1	4	11	6	7	8	5	3	9	10	12	13	14	15	

[1] S. Schema A.

Das Ergebnis aus vorstehenden Tabellen über die prozentuale Beteiligung an den Motivarbeiten ist in folgendem Schema A. zusammengefafst.

Schema A.

Durchschnittszahlen der gezeichneten Motive in %.



× Allgemeine Durchschnittszahl.
×× Durchschnittszahl der Schulen.
Die einzelnen Balken geben die Durchschnittszahl der Klassen an.

Danach beträgt das allgemeine Durchschnittsmafs sämtlicher verarbeiteten Motive 51 %, d. h. alle 1364 Schüler haben durchschnittlich 51 % der 15 zur Aufgabe gestellten Motive gezeichnet. Diese 51 % bilden ein Normalmafs für die beteiligten Schüler. Aufserdem besitzt jede Schule ihren eigenen Durchschnittsprozentsatz, ebenso jede Klasse.

Das Schema jeder Schule zeigt im allgemeinen eine aufsteigende Tendenz. Eine eigentümliche Erscheinung dabei ist, dafs im 3. oder 4. Jahrgang stets ein Rückgang zu bemerken ist. (S. Schema A, W. K. 50 auf 33, W. M. 44 auf 34, Br. M. 49 auf 40, Br. K. 51 auf 53). Es ist dies folgenderweise zu erklären: Die 6—8 jährigen Kinder der Unterstufe greifen stets ohne jedes Besinnen und ohne jede Scheu jede auch noch so schwierige Zeichenaufgabe an, z. B. ist ihnen die Darstellung eines Menschen, eines Tieres oder Baumes eine Kleinigkeit. Sie sind sich dessen überhaupt nicht bewufst, dafs in diesen Aufgaben Schwierigkeiten

stecken. Den Mangel an Richtigkeit und Wirklichkeit ersetzen sie durch ihre Einbildungskraft. Bei der Durchsicht der verschiedenen Zeichnungen konnte ich oft nicht erkennen, was das Gezeichnete bedeuten sollte. Ich fragte die betreffenden Zeichner danach. Das Kind war jedesmal erstaunt ob meiner Unwissenheit und bestimmte ohne Zögern den Gegenstand. Ich sehe z. B. zwei Ellipsen, die sich nur etwas durch die Gröfse unterscheiden. Was ist das? Ein Käse. Und das? Ein Teich. Das Kind hatte auf diese einfache Art die beiden Aufgaben F. und K. gelöst. Erst durch viele Übung und häufiges Nachfragen lernte ich diese ureinfache Zeichenausdrucksweise. Dabei machte ich die Wahrnehmung, dafs Kinder nach längerer Zeit, z. B. nach Jahresfrist, ihre eigene Zeichnung nicht mehr erkannten und nicht anzugeben vermochten, was dieses oder jenes bedeuten sollte. Ein Kind bezeichnete das bestimmt als ein Schwein, was es ein Jahr vorher nach meiner Notiz bestimmt als Vogel erklärt hatte. Die Zeichnung war allerdings so, dafs sie noch viele andere Deutungen zuliefs.

Diese Art der Phantasie, die das Kind auch dazu führt, in einer gewissen, selbsterfundenen oder übernommenen schematischen Darstellung die Wirklichkeit zu ersetzen, die Unbefangenheit und Unverzagtheit, mit der das Kind sich an jede scheinbar unmögliche Zeichenaufgabe heranwagt, erleidet im 9. und 10. Lebensjahre eine entschiedene Einbufse. Das Kind kommt durch eigene oder fremde Kritik zu der Erkenntnis seiner Unfähigkeit oder Schwachheit im bildlichen Ausdruck. Es staunt nicht mehr, dafs man den von ihm gezeichneten Gegenstand nicht erkennen kann, es schämt sich. Es zeichnet lieber gar nicht, ehe es sich lächerlich macht. Wenn es wirklich die Aufgabe in Angriff nimmt, verdeckt es ängstlich das Angefertigte vor den Augen der Mitschüler oder sogar des Lehrers. Seine Selbstkritik führt es dazu, die Zeichnung mehrmals teilweise oder ganz auszuradieren und immer wieder zu verbessern. Ängstlichkeit über den dadurch entstandenen Zeitverlust und Mifsmut über die eigene Unbeholfenheit beeinträchtigen weiterhin die Resultate.

Bei den 11—13jährigen Schülern ist eine Steigerung der Leistungen durch das bessere Können, das auch die gewohnte Kritik nicht scheut, ferner durch das kräftigere Wollen, vorwärts gedrängt durch die Schuldisziplin und den Ehrgeiz, erklärlich.

Im letzten Schuljahre ist eigentümlicherweise ein Stillstand,

wenn nicht gar ein Rückschritt in den Leistungen der freien Kinderzeichnungen bemerkbar. Die Schüler im Alter von 13—14 Jahren zeigen leider vielfach eine gewisse Abneigung, eine Blasiertheit gegen diese Art Gedächtniszeichnungen, die ihnen zu kindlich vorkommen. Andererseits gehen besonders die Mädchen bei der Ausführung viel zu sehr auf die Einzelheiten ein und können in der für 15 Motivausführungen kurz bemessenen Zeit von 45 Minuten quantitativ nicht genügend leisten. Das Schema A ist deshalb nicht ein absolut wahres Bild der Qualität der Zeichnungen, es zeigt mehr die Quantität derselben, damit aber zugleich die Auffassungs- und Gestaltungskraft der Schüler, verbunden mit deren Skizzierfertigkeit, der Fähigkeit, einen Gedanken kurz, schnell und klar zeichnerisch zu entwerfen.

In dieser Wertmessung erreicht die B. K.-Sch. die höchste Stufe mit 58 %, also 7 % über Normal, sodann folgt die W. M.-Sch. mit 51, das ist 3 % über Normal. Die Steigerung der 4 oberen Klassen der W. M.-Sch. ist jedoch so plötzlich und gleichmäfsig stark, dafs das Durchschnittsmafs sich zu dem der 4 Oberklassen der Br. K.-Sch. wie 62½ zu 61 stellt, das letztere also noch um 1½ % überragt. Die Mafse der W. K.-Sch. und Br. M.-Sch. gehen durchschnittlich unter das Normalmafs, und zwar W. K.-Sch. mit 2 %, die Br. M.-Sch. mit 6 %, ebenso auch die Hilfsschule. Die Erfahrung, dafs die Mädchen der Hilfsschule hinter den Leistungen der Knaben zurückbleiben, bewahrheitet sich auch hier. Die Knaben erreichen mit 50 % fast den Normalsatz und haben Mittelstufenleistungen, das Leistungsmafs der Mädchen stellt sich zum Durchschnittsmafs der Unterstufe (Kl. VI und V, Alter 6—8 Jahr) wie 40 : 44, geht also noch 4 % darunter.

Der hohe, gleichmäfsige Prozentsatz (61½) der Oberklassen der W. M.-Sch. ist wohl dadurch zu erklären, dafs diese Mädchen unter einheitlicher Zeichenleitung nach dem Prinzip der neuen Methode, besonders im Entwerfen und Skizzieren geübt werden. Jedes Kind hat sein Skizzenheft und zeichnet in jeder Woche mindestens eine Skizze, die nachgesehen und mit den übrigen verglichen wird. Freie Kinderzeichnungen werden durchschnittlich in jedem Monat einmal als Klassenaufgaben gegeben, die Leistungen besprochen und für alle Oberklassenschüler ausgestellt. Die Waldenburger Schüler standen überhaupt durch die genaue Erläuterung des Textes unter günstigeren Bedingungen als die Breslauer.

2. Frage: Wie ist die Stufenfolge der Auswahl der Motive? Die Untersuchungen über diese Frage waren insofern von Interesse, als sie zu einem Ergebnis führen mufsten, das zeigte, welches von den 15 Bildern, die das HANS SACHSsche Gedicht im Geiste vorführte, bei den Kindern den meisten Anklang gefunden hatte und infolgedessen in der Ausführung bevorzugt worden war, ferner welche Motive wenig oder gar nicht berücksichtigt worden waren.

Aus den Tab. IV—VIII läfst sich herauslesen, welche Motive die gröfste Anziehungskraft ausgeübt haben. In erster Reihe sind es die mit Kuchen gedeckten Häuser; diesen wurde allgemein das gröfste Interesse entgegengebracht. Es mag wohl hier das jedem Kinde bekannte Märchen „Hänsel und Gretel“ erinnernd und helfend mitgewirkt haben. 96 % aller Kinder haben das Motiv H. gezeichnet. In zweiter Linie folgt das Motiv B. mit 76 % Schülerbeteiligung, darauf Z. mit 75 %.

Bis jetzt wurde die Reihenfolge, wie sie das Gedicht „Schlaraffenland“ gibt, im wesentlichen innegehalten. Nun nimmt die Allgemeinheit der Schüler eine mehrfache Verschiebung vor. Das an vierter Stelle stehende Bild Br. ist ihnen unbequem und mufs an die fünftletzte Stelle rücken, dafür dürfen aber die beiden beliebten Motive Sch. und V. in die nächsten oberen Reihen eintreten, Sch. sogar noch vor Z. Die weiteren Bilder folgen fast genau in der Reihenfolge, wie sie das Gedicht aufzählt (s. Tab. IX, Kolonnen I und III). Nach Ausscheidung der verschobenen Motive zeigt sich, dafs die Schüler 12 von den 15 Themen in der gegebenen Reihenfolge ihr Interesse zugewandt haben (s. Tab. IX, Kolonnen II und IV).

Die einzelnen Altersstufen weisen natürlich eine grofse Verschiedenheit in ihrem Interesse für die einzelnen Motive auf. Eines liefs sich mit Bestimmtheit erkennen. Die Themen J., Schi., Wtt., und Schl. konnten nirgend ein erhöhtes Interesse erreichen.

Die Knaben der Hilfsschule hielten sich mit dem Durchschnittssatz von 12 erfüllten Aufgaben auf normal (ungefähr Standpunkt der III. Knaben-Klasse der Volksschule), während die Mädchen dieser Schule durchschnittlich nur 9 Aufgaben lösten und damit bedeutend unter den Stand der 7—8 jährigen Schüler (V. Kl.) gingen. Sie lehnten die Themen Br., W., F., Schi., Schl. und Wtt. vollständig ab (s. Tab. IX, Kolonnen X, XI, XII, XIII).

Tabelle IX.

Motive	Ordnungszahl nach der Reihenfolge des Vorkommens im Gedicht		Ordnungszahl nach der Häufigkeit des Vorkommens bei Schülern der Volksschule: sämtliche Volksschüler			sämtliche Knaben in Breslau	sämtliche Mädchen in Breslau	sämtliche Knaben in Waldenburg	sämtliche Mädchen in Waldenburg	Knaben der 4. Klassen Waldenburg 9 Jahre alt	Mädchen der 5. Klassen Waldenburg 8 Jahre alt	Hilfsschule (Waldenburg): Knaben der Hilfsschule	Mädchen der Hilfsschule
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
H.	2	(2)	**1**	*96%*	(1)	1	1	1	1	1	1	1	1
B.	1	(1)	**2**	*76%*	(2)	6	8	2	2	2	2	2	2
Sch.	9		**3**	*75%*		5	7	3	4	5	3	5	3
Z.	3	(3)	**4**	*72,5%*	(3)	10	2	4	3	3	4	3	4
V.	8		**5**	*72%*		2	3	5	8	4	9	8	9
T.	5	(4)	**6**	*71%*	(4)	4	4	8	6	9	5	10	5
W.	6	(5)	**7**	*70%*	(5)	3	5	7	7	6	7	11	—
F.	7	(6)	**8**	*61%*	(6)	11	9	6	5	7	8	7	—
K.	10	(7)	**9**	*60%*	(7)	9	6	9	10	8	6	4	8
Ba.	11	(8)	**10**	*55%*	(8)	8	10	10	9	—	10	—	6
Br.	4		**11**	*42%*		7	11	12	12	11	11	9	—
J.	12	(9)	**12**	*33%*	(9)	12	12	11	11	10	12	6	7
Schi.	13	(10)	**13**	*17%*	(10)	13	14	13	14	—	14	—	—
Wtt.	14	(11)	**14**	*8%*	(11)	14	16	14	16	—	15	—	—
Schl.	15	(12)	**15**	*7%*	(12)	15	15	16	13	—	13	—	—
Sp.							13	15	15	—	—	—	—

Durch die in Kolonne III aufgestellte Reihenfolge war ein Normalmafs gefunden, an dem man die gemeinsamen oder auseinandergehenden Interessen der Schüler messen konnte. Eine derartige Vergleichung der Kolonnen VI, VII, VIII und IX untereinander und mit Kolonne III läfst erkennen, dafs die Ähnlichkeit der Interessen weniger durch das Geschlecht als durch die Zusammengehörigkeit an einem Orte bewirkt wird

B. Ausführung der einzelnen Motive.

1. Die Aufgabe „Der Kuchenberg" lautete:

> **Ein Mensch, der dahinein (ins Schlaraffenland) will trachten,**
> **mufs sich des großen Dings vermessen**
> **und durch einen Berg von Kuchen essen,**
> **der ist wohl dreier Meilen dick.**

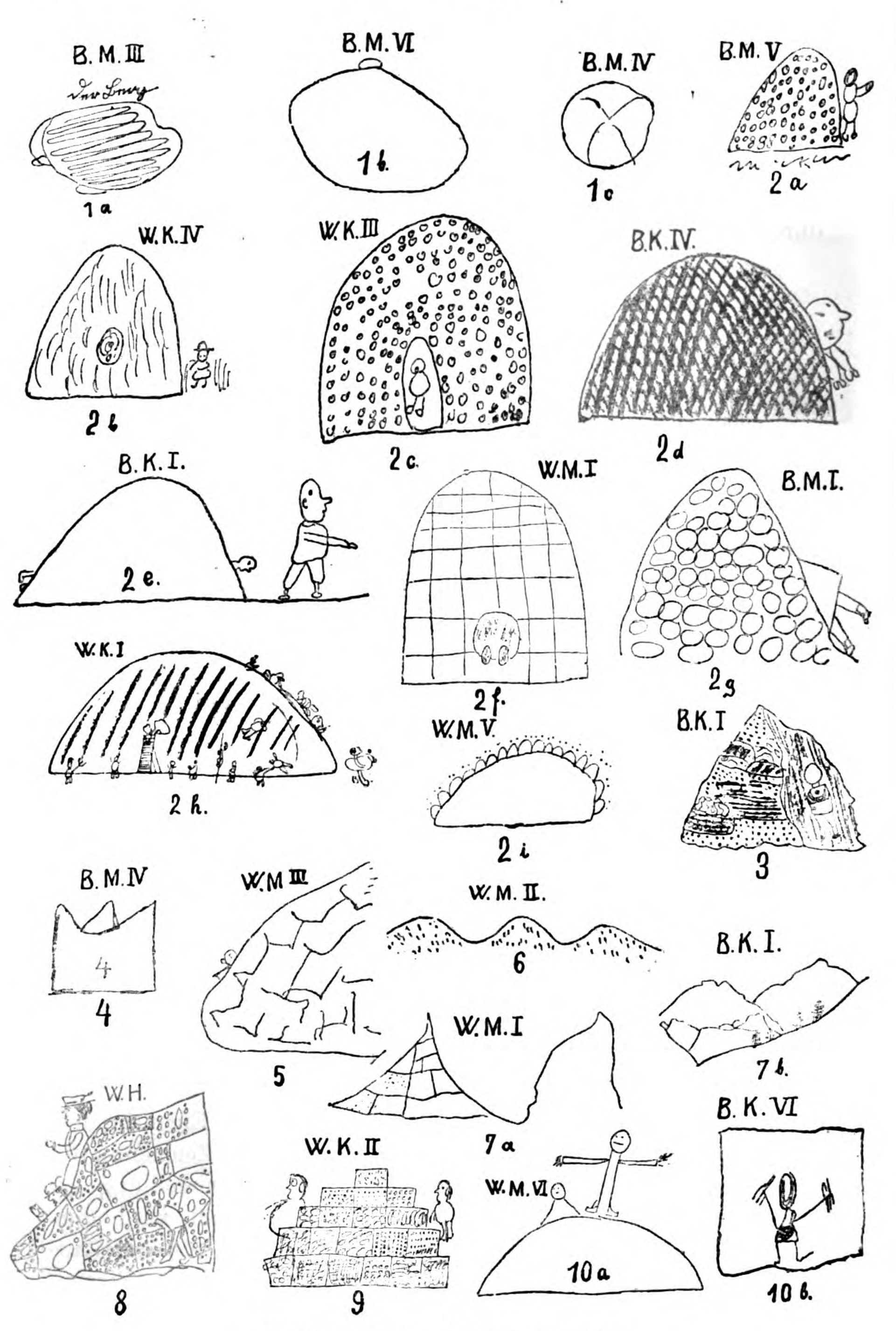
Von je hundert Schülern haben 76 diese Aufgabe gelöst. Die Aufgabe galt schon als erfüllt, wenn ein Berg erkennbar war. Diese einfachste Lösung ist auf der Unter- und Mittelstufe bevorzugt worden (Tafel 5).

Form. — Als einfachste Form, gewissermafsen als Urform für den Berg, tritt die Kreisform auf (s. Skizze 1 a b), die sich durch mehrere am Mittelpunkte ausgehende Bogenlinien (Sk. 1 c) als Berg, und zwar von oben gesehen, erkennbar macht. Es ist der kleine Kuchenberg, den sich das Kind selbst mit feuchtem Sande bäckt und den es, im Sande hockend, meist von oben, also in Kreisform sieht. Diese Urform tritt noch vereinzelt bis zum 4. Jahrgange (9—10jährige Schüler) auf und verschwindet dann.

Am meisten begegnen wir der Kegel- und Halbkugelform (s. Sk. 2 a—i).

Im dritten Jahrgang stofsen wir zum ersten Male auf vereinzelte Darstellungen, die von dem allgemeinen Schema (Kreis, Kegel, Halbkugel) abweichen und den Versuch erkennen lassen, Gebirge zu zeichnen (Sk. 3 und 4).

Auch finden wir hier zum ersten Male die Eigentümlichkeit, das Gebirge unmittelbar am Rande des Zeichenblattes anfangen zu lassen, z. B. Sk. 5. Diese Art der Darstellung gewinnt in den oberen Stufen rasch an Boden und wird dort sogar zur Hauptform. Der Schüler erklärt diese Art der Auffassung in folgender Weise: Die Zeichnung auf dem Zeichen-



Tafel 5. Motiv „Kuchenberg".

blatte soll das Schlaraffenland darstellen. In dieses Land (in diese Zeichnung) kann ich nicht anders hinein, als durch den Berg, der hier auf diesem Rande einen Wall oder ein Tor bildet, durch das ich mich erst durchessen oder besser durchzeichnen mufs, ehe ich in das Land (ehe ich auf das Zeichenblatt) komme. Der Schüler will also sein eigenes Eindringen in das Land im Bilde wiedergeben.

Anfänge von Perspektiven zeigen sich erst im 5. Jahrgange (10—11 jährige Schüler). Sie sind zumeist derart, dafs im Vorder- oder Hintergrunde eine Wellenlinie (s. Sk. 6) oder unregelmäfsig auf- und absteigende Linie (s. Sk. 7 a b), einen Gebirgskamm vorstellt. Bei einer Vergleichung der Hauptformen der Berge (Beilage B) wird ersichtlich, dafs die Mädchen, besonders die Breslauer, die einfachen, schematischen Formen am meisten bevorzugen. Die Leistungen der Breslauer Schüler und Schülerinnen stehen im allgemeinen in der Darstellung der Bergformationen hinter denen der Waldenburger zurück. Dies hat seinen Grund darin, dafs die letzteren eine Anschauung von Gebirgsformen stets vor Augen haben.

Die Beschaffenheit des Berges als Kuchenberg wird durch die verschiedensten Mittel veranschaulicht. Fast überall ist ganz klar der Durchschnitt eines Napf- oder Pfefferkuchens ersichtlich. Die Luftblasen des porösen Teiges (Punkte), die Füllung mit länglichen Mandeln, runden Rosinen und viereckigen Zitronatstücken, sowie der Zuckergufs auf der Oberfläche treten mit grofser Deutlichkeit hervor (s. Sk. 3, 8).

Oft ist der Berg auch so gedacht, als ob er aus Schichten von Lebkuchen bestände (s. Sk. 3, 9).

Was nun die Handlung des Themas „Das Durchfressen durch den Berg“ anbelangt, so ist diese bei aller Einfachheit deutlich, vielfach derb oder humorvoll durchgeführt.

Sk. 10 a Kl. VI. (7 jähriges Mädchen.) „Ich bin durch!“ triumphiert der eine Schlaraffenlandbesucher, während sein Begleiter die letzten Anstrengungen zur völligen Befreiung macht.

Sk. 2 a, b, e, 10 b. Ähnliche triumphierende Stellung vor dem durchgefressenen Loche.

Sk. 2 a, b, c, 4, 5 Kl. V, IV, III. Oft wiederkehrende Lösungen.

Sk. 2 d Kl, IV. Mühseliger Durchbruch. Busch hätte es nicht drastischer darstellen können.

Beilage B.

Hauptformen der Berge
in dem Thema „Kuchenberg“.

I. Kreisform, II. Kegel oder Halbkugel, III. Seitenberg, IV. Unregelm. Form, V. Perspektivischer Versuch.

Klassen	Br. Knaben	Br. Mädchen	W. Knaben	W. Mädchen
6.	*II.*	*I.*	*II.*	*II.*
5.	*II.*	*II.*	*II.*	*II.*
4.	*II.*	*II.*	*II.* (80%) *IV.* (20%)	*II.* (75%) *III.* (25%)
3.	*II.* (84%) *V.* (16%)	*II.*	*II.* (20%) *III.* (60%) *IV.* (20%)	*II.* (75%) *III.* (25%)
2.	*II.* (65%) *III.* (35%)	*II.*	*II.* (80%) *V.* (20%)	*II.* (53%) *III.* (33%) *V.* (14%)
1.	*II.* (32%) *III.* (30%) *III.* (14%) *V.* (24%)	*II.*	*II.* (33%) *III.* (25%) *IV.* (16%) *V.* (25%)	II. (30%) *III.* (16%) *V.* (14%)

Hilfsschule	
Knaben	Mädchen
II. (40%) *III.* (40%) *V.* (20%)	*II.* (10%) *III.* (90%)

Sk. 2 e Kl. I. (13 jähriger Schüler.) Hineinkriechen und Herauskommen aus dem Kuchenberg an einem Menschen dargestellt.

Sk. 2 f Kl. I. (13 jähriges Mädchen.) Einfachste Lösung.

Sk, 2 g Kl. I. (13 jähriges Mädchen.) Allmähliches Verschwinden des Körpers.

Sk. 2 h Kl. I. (13 jähriger Knabe.) Humorvolle, inhaltsreiche Ausführung: Hinaufklettern am Berge an Stangen und Leitern, Eindringen, Herauskommen mit dickaufgedunsenem Leibe.

Sk. 8. Verschiedene Phasen des Durchdringens.

Sk. 9. Durchschnitt eines Kuchenberges.

Beilage B. Beteiligung der Schüler an der Zeichnung der Hauptformen (s. S. 26).

2. Dem Thema „Häuser" lag folgender Text zugrunde:

> „Da sind Häuser gedeckt mit Fladen,
> mit Lebkuchen Tür und Fensterladen."

Von allen Aufgaben ist diese am häufigsten gelöst worden; 96 % aller Schüler haben sie bewältigt. Sie ist auch nächst dem Thema Käse bei weitem die leichteste, da sie völlig im Anschauungskreise der Schüler liegt und keine Handlungsdarstellungen verlangt (Tafel 6).

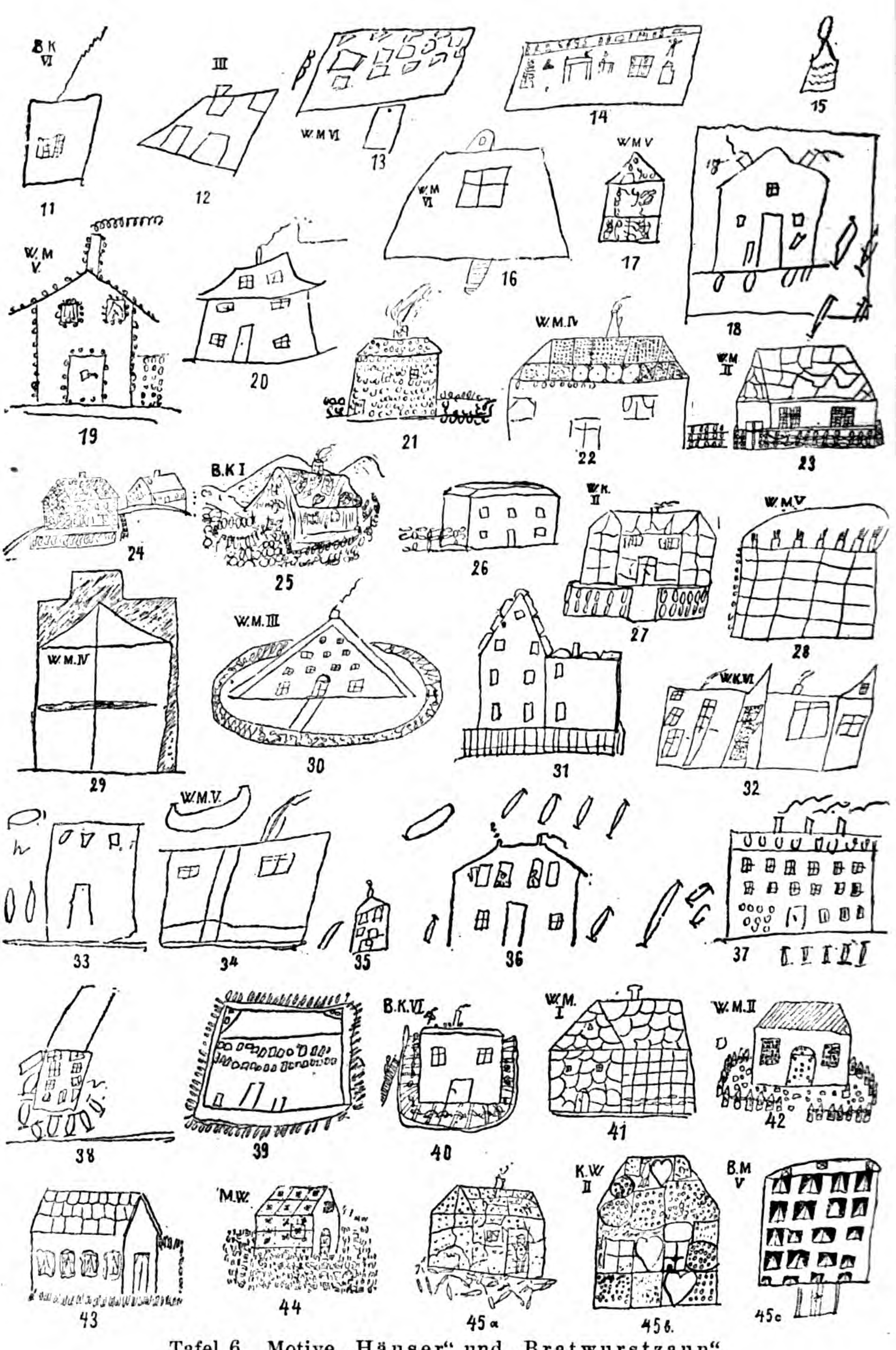
Im allgemeinen treten 5 Grundformen auf,

1. Viereck ohne Dach,
2. Viereck mit Dachansatz,
3. Giebelfront,
4. Seitenfront,
5. Giebel- und Seitenfront.

Die prozentuale Beteiligung an der Zeichnung dieser 5 Formen die einen Entwicklungsgang vorstellen, ist in Beilage H wiedergegeben.

Das Übergewicht der Knabenleistungen ist auch in vorstehender Zusammenstellung ersichtlich. Vergleiche Beteiligung der Geschlechter an der Formendarstellung 1 und 5.

Die Urform, das Viereck, findet sich in Unter- und Mittelstufe am häufigsten, in der Oberstufe fast garnicht mehr. Die einfachsten Zeichnungen sind in den Sk. Nr. 11, 12, 13, 33 und 34 wiedergegeben. Nr. 11 zeigt nur ein Fenster und eine Rauchlinie. Bei 12 und 13 ist die Raumeinteilung für Fenster und Türen eigentümlich. Bei Nr. 13 Tür unterhalb des Hauses.



Tafel 6. Motive „Häuser“ und „Bratwurstzaun“.

Die 2. Art, Viereck mit Dachandeutung, Sk. 14 und 37, ist der erste Versuch zur Annäherung an die Wirklichkeit. Das Kind will dem Hause nach oben einen Abschlufs geben.

Die 3. Form ist die bevorzugteste der Unter- und Mittelstufe. In dem Spitzgiebel prägt sich auch die Hausform am bezeichnendsten aus. Sk. Nr. 15 ist die einfachste dieser Art, dann folgen in der Entwicklung Nr. 16, 17 und 18. Die rechtwinklig zur Dachfläche stehenden Schornsteine sind häufig wiederkehrend, dagegen ist ein rauchloser Schornstein eine grofse Seltenheit. Wo das Kind mit leichten Mitteln etwas Leben und Bewegung in das Bild bringen kann, versäumt es dies nicht. Das Haus erscheint dem Kinde kahl, leer und unfertig, wenn der Rauch, „das Feuer", fehlt. Es will auch zugleich den Zweck des Schornsteins angeben.

Die Häuser mit breiter Seitenfront (4. Art), Sk. 20, 21, 22, 36 und 42, bedeuten wegen der Dachform und des Fensterarrangements für die Zeichner einen höheren Schwierigkeitsgrad. In ihrem Vorkommen stehen sie dem Spitzgiebel wenig nach. Die breite Seite des Hauses und Daches mag wohl deshalb von den Schülern bevorzugt worden sein, weil diese Front mehr als die Giebelseite Raum bot für die Belegung mit Lebkuchen (s. Sk. 21, 22).

Während die bisherigen Arten nur flächenhafte Darstellungen von Häusern bringen, zeigt die 5. Art körperliche Ausführung, nämlich das Haus über Eck gesehen, mit 2 Fronten (Sk. 23, 24, 25, 26, 41, 43 und 45). Diese Typen bilden die höchste Stufe in der zeichnerischen Wiedergabe der Schüler und sind deshalb auch hauptsächlich (bis 80 $^0/_0$) auf der Oberstufe zu finden. Manche Schüler haben sich mit der Aufzeichnung von 2 Fronten noch nicht zufrieden geben können und haben (Sk. 27) noch eine dritte hinzugezeichnet. Andere haben es sogar fertiggebracht, alle vier Seiten des Hauses in einer Fläche zu vereinigen. Man fragt sich unwillkürlich, wie der Schüler zu einer derartigen Auffassung kommt. Die Lösung dieses Rätsels gibt die Sk. Nr. 31, die Zeichnung eines 12 jährigen Knaben. Es ist das getreue Abbild einer Hausdarstellung auf einem Modellierbogen. Der bequemeren Zusammensetzung wegen werden auf solchen Bilderbogen auch alle vier Seiten in einer Reihe nebeneinandergesetzt. Eigentümlicherweise sind diese Art Zeichnungen in Modellierbogenmanier nur bei Knaben zu finden, weil diese sich gern

mit diesem Spiel beschäftigen. Die Mädchen haben weniger Sinn dafür.

Abnorme Bildungen sind Sk. 28, 29 und 30. Nr. 28 Typ eines platten Hauses, an dem auch zugleich ein hohes Dach zu sehen ist. Nr. 29, Haus, aus einem Fenster konstruiert. Nr. 30, dreieckiges Haus (Hausgiebel ohne Untergeschofs).

Beilage H. *Hauptformen der Häuser zur Vergleichung der Klassen und Geschlechter.*

		1.	2.	3.	4.	5.
Knaben Breslau	Kl. VI.	60	12	10	6	2
	„ V.	16	4	30	46	2
	„ IV.	10	8	4	58	16
	„ III.	—	4	10	26	60
	„ II.	—	2	2	41	55
	„ I.	—	—	3	20	77
Mädchen Breslau	Kl. VI.	34	—	36	30	—
	„ V.	24	12	46	12	6
	„ IV.	40	—	40	12	3
	„ III.	16	10	40	30	3
	„ II.	4	4	65	14	13
	„ I.	2	—	38	30	30
Knaben Waldenburg	Kl. VI.	14	16	68	4	4
	„ V.	23	19	23	12	12
	„ IV.	8	3	5	20	16
	„ III.	2	10	25	25	33
	„ II.	2	2	28	20	40
	„ I.	—	—	20	16	62
Mädchen Waldenburg	Kl. VI.	20	12	50	2	12
	„ V.	6	18	48	10	18
	„ IV.	8	6	40	40	8
	„ III.	18	—	66	6	10
	„ II.	—	—	10	10	80
	„ I.	—	—	37	8	47
Hilfsschule	Knaben	—	—	33	58	4
	Mdch.	—	11	18	63	11

Die Aufgabe verlangt, dafs „die Häuser gedeckt sind mit Fladen, mit Lebkuchen Tür und Fensterladen“. Der Ausdruck Fladen (grofse, unregelmäfsige Stücke) ist den Schülern nicht recht verständlich gewesen. Es sind deshalb nur wenige, die dies richtig zum zeichnerischen Ausdruck gebracht haben, z. B. in

Sk. 23, 24, 25, 27, 41 und 45. Das Bedecken der Dach- und Hausflächen mit Lebkuchen ist besonders von den Mädchen mit Liebe und Mühe ausgeführt. Man kann hier die verschiedenartigsten Muster der Mandel- und Rosinenmosaiken, der Zuckergufsverzierungen und der Kuchenformen (Viereck, Herz, Dreieck, Kreis) studieren, s. Sk. 19, 21, 22, 25, 44.

Auch die Bezeichnung „Fensterladen“ scheint nach dem Vorkommen derselben in den Zeichnungen den Schülern nicht bekannt genug gewesen sein. Die Fenster weisen meistens gar keine Lebkuchenverzierung auf oder zeigen diese auf den Scheiben (Sk. 14, 32, 42) oder an der Umrandung (19). Richtige, jedoch unverzierte Laden Sk. 23, 27 und 44.

Die Lebkuchenverzierungen an den Türen sind ebenfalls wenig beachtet worden, wie dies schon an beiliegenden Skizzen ersichtlich ist; wir sehen sie hier nur bei 19, 25, 42 und 44.

Einige humoristische Seiten haben die Zeichner von 22 und 45a dem Thema abzugewinnen versucht (Dampfende Kaffekanne und ebensolcher Krug als Schornstein). Das Thema hat sich bei den Kindern auch wohl deshalb allgemeiner Aufmerksamkeit und Beliebtheit erfreut, weil es stark an das Pfefferkuchenhaus aus dem Märchen „Hänsel“ und „Gretel“ erinnert. Den Zeichnern von 25 und 45 b hat das Knusperhäuschen entschieden vor Augen geschwebt.

Nebenbei sei bemerkt, dafs der Haustür die charakteristischen Merkmale, nämlich Oberlichtfenster und Klinke, meist nicht fehlen, ebensowenig wie Gardinen an den Fenstern, s. Sk. 45 c, letzteres meistens bei Mädchen.

3. Das Thema „Der B r a t w u r s t z a u n“ mufs sich an das vorige eng anschliefsen, weil beide zeichnerisch miteinander untrennbar verbunden sind. Die Aufgabe bot verschiedene Schwierigkeiten. Sie lautete:

Um jedes Haus geht rings ein Zaun,
geflochten aus Bratwürsten braun.

Das Wort „rings um das Haus“ verlangt unbedingt ein Herumführen des Zaunes um das Haus, ein Nachhintengehen, kurz eine p e r s p e k t i v i s c h e A u s f ü h r u n g. Es ist interessant anzusehen, wie die Schüler, die noch nie vor eine derartige Aufgabe gestellt worden sind, sich dieser entledigen. Die Unterstufenschüler kennen bekanntlich keine Schwierigkeiten im

Zeichnen. Ihre Einbildungskraft ist so grofs, dafs schon eine einzige Bratwurst genügt, um einen ganzen Zaun von Würsten darzustellen, Taf. 6, Sk. 34 und 35. Andere sind schon etwas freigebiger und lassen wenigstens einige Würste das Haus umschweben, Sk. 18, 33. In den Sk. 36, 37, 38 ahnt man schon eine gewollte Reihenbildung, und nun wagen sich kühn einige Schüler an die eigentliche Zaunbildung (30, 39 u. 40). Nach des Kindes Meinung ist dieser Zaun durchaus richtig. Erstens, er führt rings um das Haus, zweitens, er besteht aus Würsten. Die übrige Kunst kümmert das Kind nichts, weil es von ihr nichts weifs.

Im übrigen ist diese Art der Darstellung dem Kinde gar nicht zu verdenken. Es ist der Anblick des Zaunes, wie das Kind ihn hat, wenn es um das Haus ringsherum geht, oder besser, auf einer ringsherum führenden Veranda entlang geht. Je weiter man nach der Oberstufe zukommt, desto mehr merkt man die Absicht, die Schwierigkeiten zu umgehen oder zu vertuschen Da wird der Zaun nur angedeutet (19, 22, 24, 26) und die perspektivische Verkürzung falsch oder zum mindesten unklar wiedergegeben, Sk. 21, 23, 27, 44. Nur bei wenigen glücken ein paar kühne Striche, um die Tiefe anzudeuten (25, 31 43).

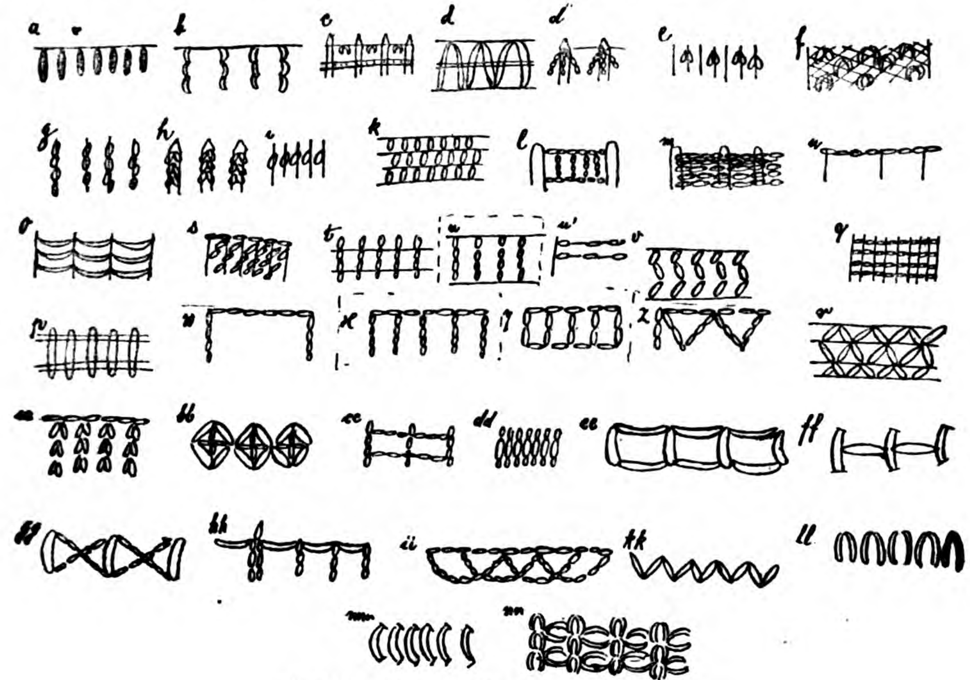
Die zweite Schwierigkeit bot die Art des Zaunes. Man merkt bei der Durchsicht der Arbeiten, wie sich die Kinder die Fragen vorgelegt haben: Soll der Zaun nur aus Würstchen bestehen? Das geht doch nicht. Die Würste sind zu weich und biegsam. Ein solcher Zaun fällt um. Hier müssen zum mindesten Pfähle sein, an die die Würstchen angebunden werden (23, 24, 27, 40, 42).

Oder: Soll ich zuerst einen Holzzaun zeichnen und die Würste an oder zwischen Latten oder an das Gitterwerk hängen? Die Würste sollen miteinander verflochten sein. Wie mache ich das? Wie flechte ich die Würste kunstvoll ineinander?

Mit dieser Frage haben sich besonders die Mädchen beschäftigt. So ist denn eine Mannigfaltigkeit in der Bildung der Zäune entstanden, die davon zeugt, dafs der Wurstzaun nach ihrer Meinung durchaus nicht zu den Nebensächlichkeiten im Schlaraffenland gehört (Sk. 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 41—45a und Tafel 7, Zusammenstellung 46).

Von den 50 angeführten Arten von Bratwurstzäunen kommen u, x und cc am häufigsten vor. Die Zäune a—v sind nur teilweise aus Wurst hergestellt gedacht, sie weisen andersartige Pfähle, Riegel oder Latten auf; w—nn sind reine Wurstzäune.

Besonders kunstvolle Bratwurstgeflechte zeigen r, y, bb, hh, ii, und nn, meistens Kompositionen von Mädchen.



Tafel 7. Motiv „Bratwurstzaun".
(Zusammenstellung 46.)

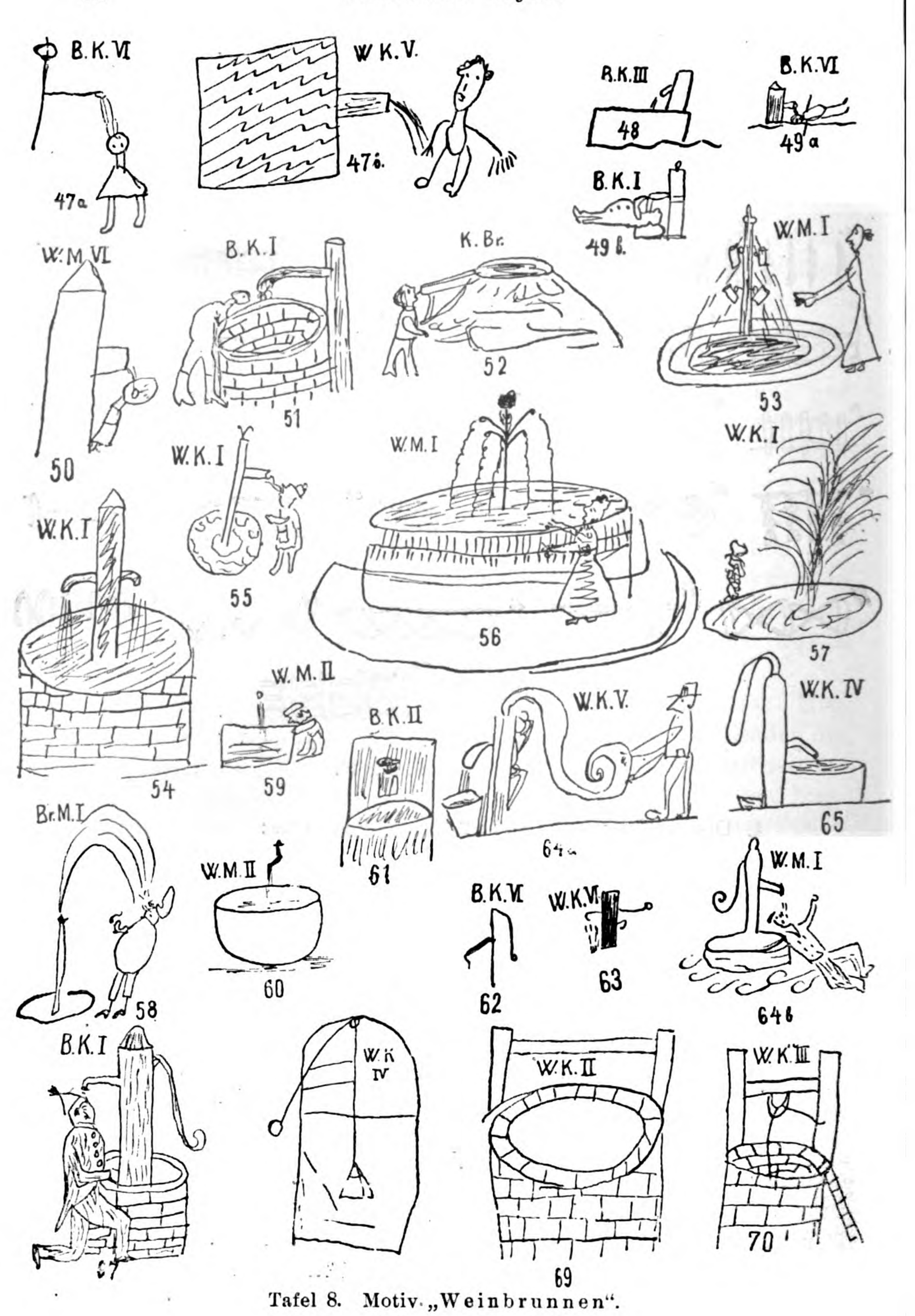
4. Die Aufgabe „Weinbronnen" lautete:

„Vom besten Weine sind die Bronnen,
kommen einem von selbst ins Maul geronnen."

Die Untersuchungen ergaben, daſs den Schülern die rechte Vorstellung dieser Bronnen (im HANS SACHS'schen Sinne) gefehlt hat. Die im Gedicht gemeinten Brunnen sind immerflieſsende, bei denen aus einem Behälter durch eine Röhre fortwährend Wasser, bzw. Wein rinnt. Auf dem Lande sind derartige Brunnen noch häufig in einfacher Ausführung anzutreffen. Zeichnungen solcher Weinbronnen: Tafel 8, Sk. 47 a—51.

Auch 52 kommt der HANS SACHS'schen Anschauung sehr nahe: Eine gefaſste Quelle mit Abfluſsröhre.

In der Stadt finden sich immerflieſsende oder längere Zeit ununterbrochen tätige Brunnen als Schulbrunnen, Bahnhofsbrunnen (Sk. 53, Ständer mit mehreren Ausfluſsröhren und



Tafel 8. Motiv „Weinbrunnen".

Trinkbechern) als Zierbrunnen (Sk. 54, 55 und 56) und als Springbrunnen (Sk. 57 und 58).

Manche haben sich nicht anders zu helfen gewufst, als die häusliche Wasserleitung (Wasserhahn mit Ausgufs) statt der verlangten Brunnenanlage zu zeichnen (Sk. 59—61).

Der gröfste Teil der Schüler, ungefähr 75 %, hat den Brunnen so dargestellt, wie er vielfach noch in Höfen oder als Spielzeug zu sehen ist, nämlich mit Pumpenschwengel und Wassertrog. Die einfachsten Ausführungen in dieser Weise sind Sk. 62 und 63. Die weiteren Stufen der Entwicklung zeigen Sk. 64—67. Vereinzelt tritt auch der Schöpfbrunnen auf, Sk. 68—70.

Die zweite Schwierigkeit bot die Handlung, die das Thema forderte. Die Worte „kommen einem von selbst ins Maul geronnen“ lassen keinen Zweifel darüber aufkommen, dafs hier eine menschliche Gestalt gezeichnet werden mufs, die sich den Wein mühelos in den Mund fliefsen läfst. Gegen ein Drittel der Zeichnungen weist nur die fliefsenden Brunnen auf (Sk. 48, 54, 60, 62, 63, 65, 68, 69, 70). Die Zeichnenden überlassen es hier dem Beschauer, sich die Handlung selbst vorzustellen.

Die übrigen lassen die Schlaraffen oder Schlaraffinnen (Sk. 53 und 56 aus Mädchenschulen) in verschiedenen Stellungen trinken, z. B. Sk. 47a, 47b, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 59 stehend, 49 a, b und 66 liegend, 67 kniend.

Als gelungenste Zeichnung in Auffassung und Ausführung kann man wohl 52 bezeichnen.

Das Thema ist im ganzen von 42 % der Schüler bearbeitet worden und kam bei der Auswahl der Schüler erst in 11. Reihe.

5. und 6. Die nächsten beiden Themen lauten:

> An den Tannen hängen süfse Krapfen,
> wie hierzulande die Tannenzapfen,
> auf Weidenbäumen Semmeln stehn,
> unten Bäche von Milch hergehn;
> in diese fallen sie herab,
> dafs jedermann zu essen hab'.

Die beiden Aufgaben sind von den Schülern fast gleichmäfsig oft bearbeitet worden, Tannen mit 71, Weiden mit 70 %. Beide wiesen die nicht unbedeutende Schwierigkeit auf, Bäume zu zeichnen, Baumschlag darzustellen, und zwar so, dafs die charakteristischen Merkmale für Tanne und Weide ersichtlich sind, so dafs beide zu erkennen und zu unterscheiden sind. Die

Frage, ob die Schüler je im Unterricht Gelegenheit hatten, Tannen oder Weiden zu zeichnen oder zu beschreiben, mufs ebenso wie bei den Objekten aller übrigen Themen verneint werden. Der Zeichenlehrplan kennt alle diese Objekte nicht, es müfsten denn ausnahmsweise Fische und Vögel sein, die hier und da auf der Zeichenoberstufe Verwendung finden. In der häuslichen Beschäftigung, beim Malen oder Zeichnen als Unterhaltung, umgeht das Kind möglichst derartige, ihm in der Vorstellung unklare Darstellungen und wird deshalb das Zeichnen von derartigen, verhältnismäfsig schweren Motiven vermieden haben.

Bei der Bearbeitung der meisten Aufgaben, die das Gesamtthema enthält, waren die Kinder gezwungen, sich zeichnerisch über Dinge zu äufsern, von denen sie vielfach entweder gar keine oder eine nur schemenhafte Vorstellung hatten. Wenn man dazu noch das dürftige Können, die geringe Übung von Auge und Hand in Betracht zieht, so mufs man alle Achtung vor den vorhandenen Leistungen haben.

Die meisten Schüler haben das erreicht, was man von ihnen forderte: sie haben den gewünschten Gegenstand oder die Begebenheit so gezeichnet, dafs sie erkennbar und verständlich sind.

Von den beiden Bäumen Tanne und Weide ist dem Kinde die Tanne entschieden die bekanntere, ja die vertrautere. „O, Tannenbaum“ klingt es ihm in den Ohren. Die Weihnachtszeit mit dem lichterglänzenden, geschmückten Tannenbaum steht vor seinem geistigen Auge, und deshalb ist es auch begreiflich, dafs bei 90 % der Tannenzeichnungen der Charakter des Baumes deutlich erkennbar ist, nämlich der gerade schlanke Stamm mit den gleichmäfsig stehenden, aufwärtsstrebenden oder herabhängenden Zweigen.

Selbst in den einfachsten Formen der Unterstufe ist die Art des Baumes unverkennbar (Tafel 9, Sk. 71—85).

Dafs den Kindern der Weihnachtsbaum als Tannenbaum vorgeschwebt hat, geht unzweifelhaft aus den Sk. 74, 75, 76, 78, 82 und 83 hervor. Es fehlen nicht die Holzfüfse (Sk. 74 und 76), der Christbaumständer (75 und 83b), der Tisch (Sk. 82) und die Lichter (Sk. 74, 75, 76 und 83b).

In der Oberstufe erscheint dann die Tanne als regelrechter Waldbaum (Sk. 86—90) und erreicht in Sk. 90 seine Vollkommenheit.



Tafel 9. Motive „Tannen“ und „Weiden“.

Freilich fehlt es nicht an Abweichungen, z. B. 91, doch gehören sie zu den Seltenheiten.

In der Aufgabe war verlangt, dafs die Krapfen (Pfannkuchen) wie die Tannenzapfen hängen sollten. Eine derartige Ausarbeitung ist jedoch nur an den besten Zeichnungen ersichtlich. (Sk. 87—90).

Ungleich schwieriger gestaltete sich die Ausführung des Themas „Weidenbäume". Hier hat das Erinnerungsvermögen bei ungefähr 50 % der Kinder versagt. Ein grofser Teil scheint überhaupt die Weide nicht zu kennen, obwohl der Baum im Leben des Kindes, besonders im Spiel, dem Schüler öfters vor Augen tritt. Welches Kind verlangt nicht bei Landausflügen vom Vater oder Bruder eine Weidenrute abgeschnitten oder eine Pfeife geschnitzt! Auch ist das Äufsere des Baumes charakteristisch durch den dicken, oft sonderbar verkrümmten Stumpf und durch die vom Kopfe strahlenförmig ausgehenden Ruten. Während bei der Tannenzeichnung die Struktur bei 95 % ersichtlich ist, herrscht bei der Wiedergabe des Weidenbaumes eine grofse Verschiedenheit. Bei 50 % läfst sich eine Ähnlichkeit mit dem Bau des Tannenbaumes feststellen (92—95). Die beiden Bäume lassen sich auf den Zeichenblättern nur an den Früchten (Semmeln) oder an dem Standort (Bach) erkennen (Sk. 92—94). Die Semmeln haben zum Unterschiede von den Tannenpfannkuchen einen kreuzförmigen Einschnitt, der ja auch den Breslauer Semmeln eigentümlich ist. Diese kreuzförmig geteilten Semmeln sind auch in Waldenburg unter demselben Namen „Breslauer Semmeln" bekannt. Daher die Einheitlichkeit bei allen Schülern (92b, 94a, 98).

Die weitere Verschiedenheit der Grundformen zeigt sich in den Skizzen 96—102.

Die erste weidenartige Urform ist in Sk. 103 zu ersehen, nämlich dem Strahlenbündel der Ruten, das auch in 104—106 kennzeichnend ist. Ein wichtiger Faktor fehlt aber immer noch, der gedrungene Stamm. Vereinzelt in den Unterklassen (107 bis 110), häufiger in den Mittelklassen (111—114) und vielfach in den Oberklassen tritt das wahre Bild des Weidenbaumes zutage (Sk. 115—118). Sk. 114 ist dem Stamme nach Weide, den Ästen nach Tanne. Sk. 118 ist die beste Leistung.

In 119 und 120 sind Weidensträucher gezeichnet, auch die

Arten 121—123 sind als Weidenbäume erkennbar, schwerer dagegen 124.

Die hängenden, fallenden und schwimmenden Semmeln sowie der Milchbach sind meistens nicht vergessen worden. Bei der Lösung der Gesamtaufgabe fällt es auf, dafs die wirklich charakteristischen Zeichnungen fast nur von Knaben herstammen.

7. Fische. Text:

> Auch schwimmen Fische in den Lachen,
> gebraten, gesotten und gebacken;
> die gehen bei dem Gestad' so nahe,
> dafs man sie mit den Händen fahe.

Die Aufgabe verlangte die Darstellung einer Lache (Teich, Tümpel, Pfuhl, Pfütze), in der Fische nahe am Ufer herumschwimmen. Doch konnte zur besseren Veranschaulichung und Belebung auch eine Handlung eingefügt werden, nämlich das bequeme Ergreifen der Fische durch Menschen (Tafel 10).

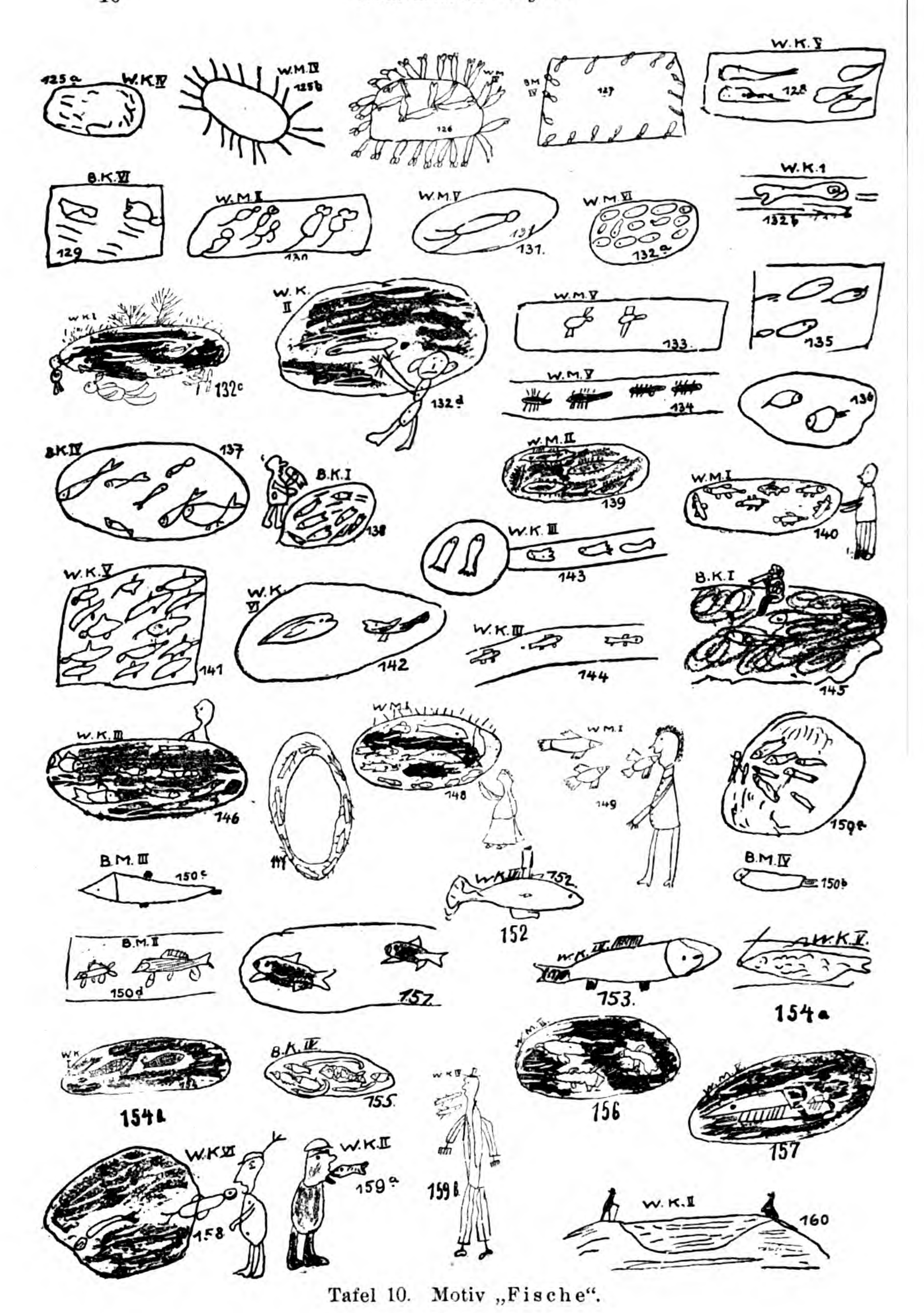
Das Thema fand seine einfachste Ausführung in den Sk. 125a, b, die in Klasse VI bis IV bevorzugt wurde. Die Fische sind durch Striche bezeichnet. Bei 125b hat es erst genauer Nachforschung bedurft, um den Charakter als Teich mit Fischen festzustellen. Bei Vergleichung mit den deutlicheren Bildern Nr. 126 und 127 fällt aber jeder Zweifel.

Über den zeichnerischen Begriff „Fisch“ herrschte im allgemeinen grofse Unklarheit, obwohl die Kinder doch viel Gelegenheit haben, Fische zu sehen (Teiche, Kaufläden, Mahlzeiten, ganz abgesehen von den Abbildungen). In vielen Schülern lebt nur die Vorstellung, der Fisch ist ein längliches Gebilde mit Kopf, Leib und Schwanz, s. Sk. 128—131. Die übrigen Merkmale, Augen, Maul, Kiemen, Flossen und Schuppen, sowie die eigentliche Fischgestalt treten erst nach und nach hinzu. Die zeichnerische Entwicklung gibt die Reihenfolge der Skizzen 132 bis 155 an.[1] Es sei hier bemerkt, dafs sämtliche Skizzen genaue Nachbildungen der Originale sind und meistens ganze Gruppen ähnlicher Ausführungen wiedergeben.

Abnorme Fischgestalten sind im ganzen wenig anzutreffen, z. B. in Sk. 133, 156 und 157.

Die bequeme Lage zum Greifen oder Fangen ist meist recht deutlich gezeigt. Sk. 125b, 126, 127, 139, 140 usw. Die Hand-

[1] Bei Sk. 155 sind sogar mehrere Arten von Fischen zu unterscheiden.



Tafel 10. Motiv „F i s c h e“.

lung ist weniger oft berücksichtigt. Sie ist meist so hingestellt, dafs der Schlaraffe die auf ihn zukommenden Fische greift, Sk. 132 cd, 138, 140, 146, 148, 150 a, 160, oder dafs diese ihm wie Vögel in den Mund geflogen kommen. Sk. 149, 158 und 159 a b. Letzteres ist offenbar eine Verquickung mit dem gleich darauf folgenden Motiv „Vögel".

Das Thema ist von 62 % der Schüler bearbeitet worden und steht in der Bewertung wie im Gedicht an 8. Stelle.

8. Mit bedeutend gröfserer Vorliebe ist die Aufgabe „Vögel" in Angriff genommen worden und zwar von 72 %. Es steht also bei den Kindern in der Wertschätzung in 4. Reihe. Der Aufgabentext lautete:

Auch fliegen um, das mögt ihr glauben,
gebratene Hühner, Gäns' und Tauben,
wer sie nicht fängt und ist so faul,
dem fliegen sie von selbst ins Maul.

Das Motiv weist zeichnerisch eine sehr grofse Schwierigkeit auf, nämlich die Nachbildung der Vogelgestalt und zwar des fliegenden Vogels. Schon die Zeichnung eines sitzenden oder laufenden Vogels ist nicht jedermanns Sache. Das Auge kann aber hier wenigstens die Gestalt in Ruhe erfassen. Doch bei dem fortwährend wechselnden Bilde eines fliegenden Vogels bleiben im Auge und Gedächtnis keine bestimmten Formen haften. Der Schüler hat sich, da ihm ein fest im Gedächtnis haftendes Bild fehlt, meistens an allgemein bekannte und übliche Schemata fliegender Vögel gehalten (Tafel 11, Sk. 161—170). Dann hat er sich aber auch Gestalten nach eigener Idee zusammengestellt, die oft höchst sonderbare Formen haben. Sk. 171 a—z und 172 a—h.

Wir begegnen auch Schematen, die Bilderbüchern zum Nachzeichnen entnommen sind, z. B. 173 a—d.

Wir sehen ferner, wie der Schüler versucht, den Vogelflug nach seiner Weise darzustellen, Sk. 174 a—i, was ihm zum Teil trefflich gelingt.

Ja, es wird sogar die höchste Stufe erreicht, indem nicht nur Vögel im allgemeinen, sondern bestimmte, genau erkennbare Arten von Vögeln, wie es in der Aufgabe gefordert wird, gezeichnet werden, z. B. Hühner (Sk. 175 a—g), Gänse (174 h, 176 a—e), Tauben (174 i, 177 a—h).



Tafel 11. Motiv „Vögel".

Auch die Handlung ist vielfach, besonders in den Mittel- und Oberstufen, gut durchgeführt. Sk. 174, g, h, 178 a—k. Meistenteils sind jedoch die Gröfsenverhältnisse falsch. Die Skizze 178 k ist die einzige, in welcher die Vögel als wirklich gebratene Vögel vorkommen.

9. Noch lieber als das vorangegangene Thema ist den Schülern die Aufgabe „Schweine" gewesen, deren Text lautete:

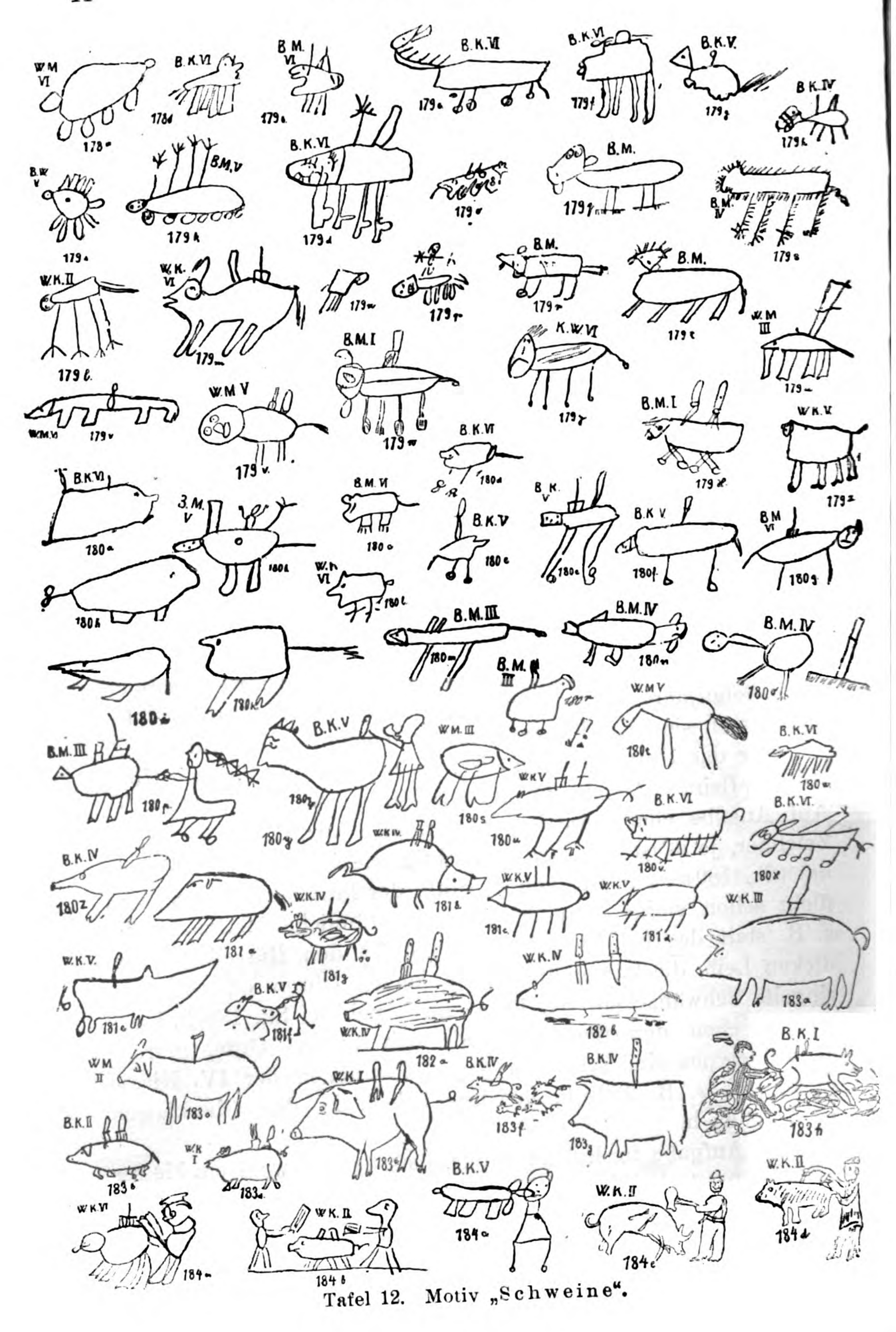
> Die Schweine, fett und wohlgeraten,
> laufen im Land herum gebraten,
> jedes hat ein Messer im Rück',
> damit schneidt man sich ab ein Stück
> und steckt das Messer wieder hinein.

Diese Aufgabe wurde von den Schülern an 3. Stelle bevorzugt und von 75 % gelöst (Tafel 12).

Wenn die Kinder ein Wappen für das Schlaraffenland hätten wählen dürfen, so hätten sie entschieden das Schwein als Symbol hineingenommenen. Berg, Haus, Schwein, die drei sind fast immer vorhanden. Freilich steht das Wollen hier auch nicht im Einklang mit dem Können. Ein Schwein zu zeichnen, ist nicht so einfach. Die Unterstufe ging wie immer sehr herzhaft an die Arbeit. Es ist eine Lust, zu beobachten, wie besonders im 2. Schuljahre die achtjährigen Schüler erfinderisch sind. Die V. Klassen sind die Fundgruben für eigenartige Entwürfe.

Für das Unterstufenkind ist das Schwein ein Tier mit Kopf, Rumpf, Beinen, Augen und einem Schwanz (Sk. 178 a b, 179 a—z). Auf Angabe charakteristischer Merkmale verzichtet der kleine Zeichner, ja es ist ihm sogar unwichtig, wieviel Beine das Schwein hat (Sk. 180 a—z). Die höhere Stufe der kindlichen Tiermalerei flicht schon einige dem Schwein eigentümliche Merkmale ein, z. B. statt des beliebten Menschenkopfes den Rüsselkopf, den dicken Leib, die kurzen Beine, die langen Ohren oder das geringelte Schwänzchen (Sk. 181 a—g). Auch bei Sk. 180 h, i, u, s laufen schon derartige Merkmale mit unter. Gute, getreue Schweinetypen sind schon in den Zeichnungen der IV. Klasse zu finden, z. B. 182 a, b, meistens jedoch in den Oberklassen z. B. 183 a—h.

Die Aufgabe fordert zwar nur, dafs das Schwein ein Messer im Rücken stecken habe, die Zeichner haben aber meist noch die Gabel beigefügt. Beide Geräte sind überall, wo sie vor-



Tafel 12. Motiv „Schweine“.

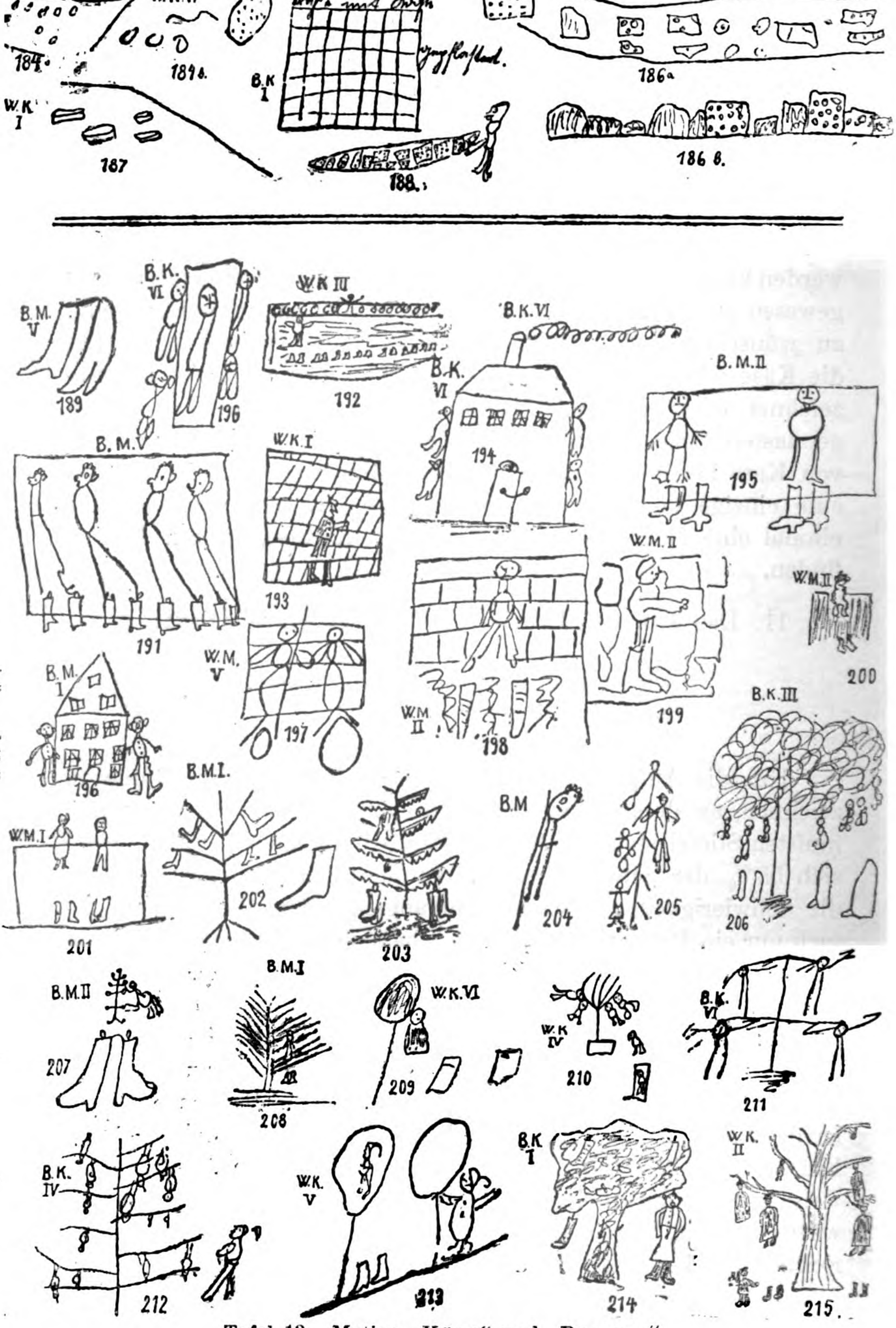
kommen, deutlich erkennbar, besonders bei 179 m, 180 b, e, 183 b, d, e, f. Zu drastisch dagegen wirkt 180 o. Auch die Handlung, das Herausschneiden der Bratenstücke, wurde mit Fleifs ausgearbeitet, s. Sk. 180 p, y, 181 f, 184 a—e. Als beste Leistung können wir 183 h bezeichnen.

10. Das Thema „Käse liegen umher wie die Steine" (Tafel 13) ist von 60 % der Schüler bearbeitet worden. Nach dem Grade der Schwierigkeit hätte diese Aufgabe von allen Kindern gelöst werden können, doch scheint ihnen das Thema zu wenig interessant gewesen zu sein. An Einfachheit läfst die Ausarbeitung wenig zu wünschen übrig. Bei ungefähr 90 % der Darstellungen sind die Käse wie in Sk. 184 a und b als Punkte und Kreise gekennzeichnet, oder die Strafse ist einfach mit quadratischen Käsen gepflastert (185). In Sk. 186 a b sehen wir verschiedene Arten von Käse lose verstreut oder aneinandergefügt und in Sk. 187 eine einzige körperliche Zeichnung von Käsen, auch ist nur einmal eine Handlung, das Ergreifen von Käse, in Sk. 188 zu finden.

11. Das Thema „Bauern" hat folgenden Wortlaut:

> Ganz bequem haben's die Bauern,
> sie wachsen auf Bäumen an den Mauern;
> sind sie zeitig, so fallen sie ab,
> jeder in ein Paar Stiefel herab.

Um die Aufgabe zu erfüllen, hatten die Schüler Bäume zu zeichnen, an deren Zweigen Bauern hingen. Unter den Bäumen mufsten Stiefel stehen. Mit der Bearbeitung dieses Motivs haben sich 55 % der Schüler befafst. In den 4. und 5. Klassen sind die Schwierigkeiten geschickt umgangen, indem die Kleinen einfach nur ein Paar Stiefel gezeichnet haben (Tafel 13, Sk. 189). Von einem grofsen Teil der Zeichner ist das Thema falsch aufgefafst worden. Sie haben aus dem Wortlaut nur die Reimworte herausgehört: An den Mauern wachsen Bauern. Dementsprechend sind auch die Ausführungen. An Häusern- oder Gartenmauern wachsen oder hängen gleichsam wie Spalierobst die Bauern. Dieser irrtümlichen Auffassung begegnen wir in allen Schulen und Klassen (Sk. 190—201). Eine dritte eigentümliche Ausführungsweise ist die, dafs nicht Bauern, sondern Stiefel, an den Bäumen wachsend, gezeichnet wurden (Sk. 202 und 203). Die vierte, richtige Zeichenweise ist die in den Sk. 204—215. Hier sehen



Tafel 13. Motive „Käse" und „Bauern".

wir Bäume mit daranwachsenden Bauern und darunterstehenden Stiefeln. Die einfachste Weise ist in 204, die vollkommenste in 215 zu finden. In 214 sehen wir einen Übergang der 2. und 4. Ausführungsart: An dem Baume wachsen Bauern und Stiefel. Eine eigentümliche Auffassung zeigt 212 mit verkehrt hängenden Bauern.

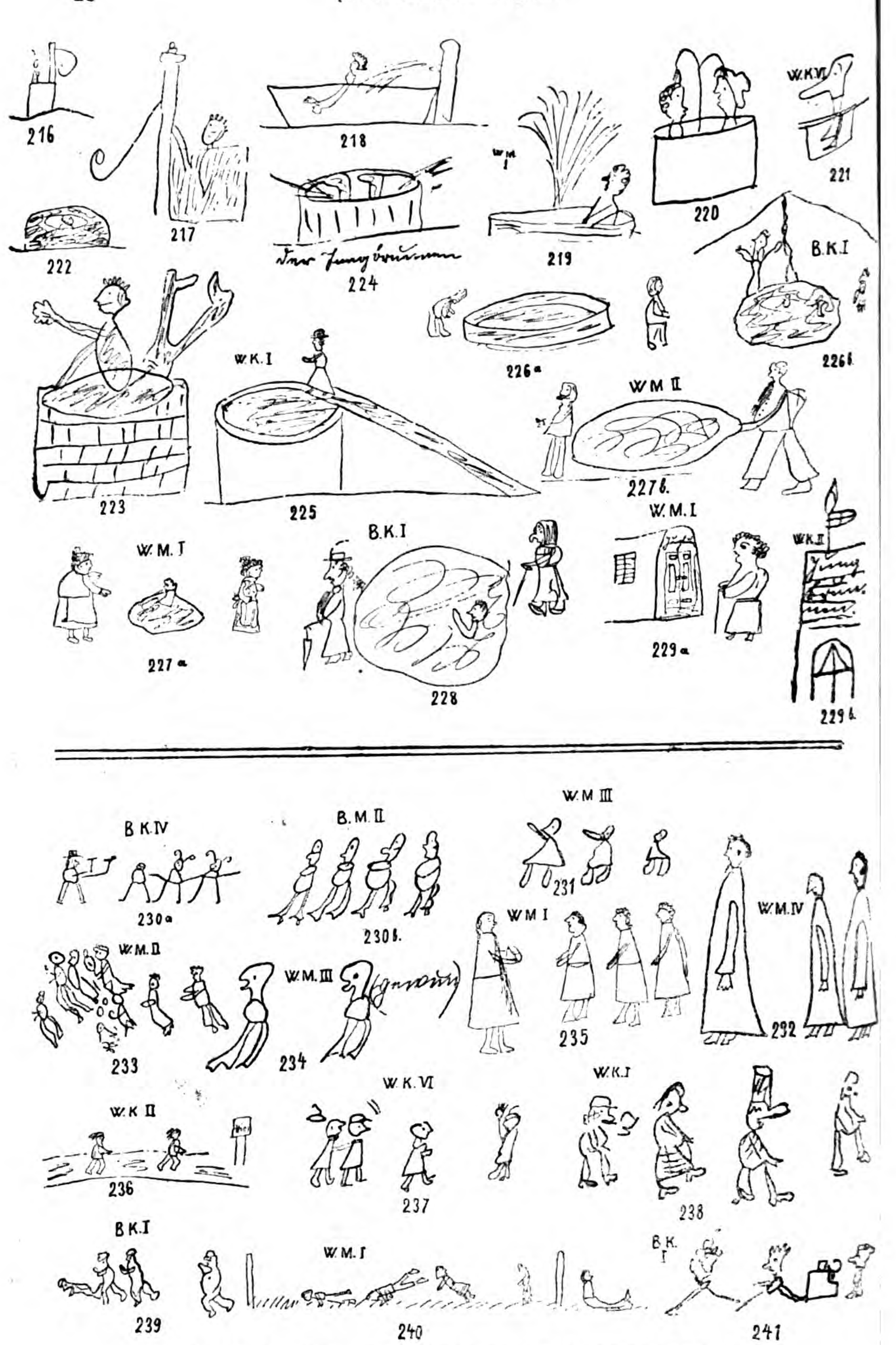
Die Stiefel sind vielfach verhältnismäfsig viel zu grofs gezeichnet, z. B. bei 206 und 207. Die Bauern sind als solche, allerdings nur vereinzelt, durch Zipfelmütze (213) oder lange Mäntel (214 und 215) charakterisiert.

12. Die Aufgabe „Jungbrunnen" hat folgenden Wortlaut:

„Auch ist ein Jungbrunnen im Land,
mit dem ist es also bewandt:
Wer da häfslich ist und alt,
der badet sich jung und wohlgestalt't."

Das Thema verlangte die Darstellung eines Jungbrunnens und eine mehrfache Handlung, nämlich das Herantreten alter, häfslicher Leute, das Baden derselben und endlich das Heraustreten junger, wohlgestalteter Menschen. Das Zeichnen des Jungbrunnens bot besondere Schwierigkeiten; denn die Aufgabe stellte hohe Anforderungen an die Phantasie der Kinder. Eine Anschauung (Jungbrunnen) fehlte bei ihnen vollständig. Sie mufsten sich das Bild zusammensetzen aus den in dem Wortlaut enthaltenen Begriffen „Brunnen und Bad". Deshalb findet sich auch vielfach eine gewisse Ähnlichkeit mit der Aufgabe „Weinbrunnen". Wir sehen dieselben Brunnenrohre, Tröge und Springbrunnen wie dort, s. Tafel 14, Nr. 216—220. Als Jungbrunnen werden die Darstellungen erkennbar durch Personen, die in den Trögen oder Wasserbecken baden.

Die zweite Ausführungsart sieht von dem Bilde eines wirklichen Brunnens ab und berücksichtigt mehr den Begriff „Baden". In den verschiedenartigen Wasserbehältern (221—225), die an Schöpfbrunnen oder Wannen erinnern, erblicken wir Badende und Tauchende. Das Tauchen ist besonders einfach und kindlich drastisch in 223 und 224 gezeichnet. Bei Sk. 225 wird der Begriff „Baden" durch die Einzeichnung eines Sprungbrettes unterstützt. Etwa 50% aller Jungbrunnenzeichner haben die eben beschriebenen Darstellungsweisen gewählt, die übrigen sind von der Annahme ausgegangen, dafs das verjüngende Bad einfach



Tafel 14. Motive „Jungbrunnen“ und „Wettlaufen“.

in einem Teich stattgefunden hat (Sk. 226 a, b—228). Es sind durchweg Oberklassenleistungen. Diese Schüler haben erfaſst, daſs die richtige Lösung der Aufgabe in der Sichtbarmachung der Wirkung des Bades liegt. Miſsgestaltete, häſsliche, alte, ärmlich gekleidete Männer und Frauen steigen auf einer Seite in den Teich und verlassen ihn auf der anderen als junge, schöne, wohlgekleidete Herren und Damen. Zeichnerisch am besten sind 226 a und 227 a gelungen, auf der niedrigsten Stufe steht 221. Es darf nicht unerwähnt bleiben, daſs eine geringe Anzahl von Schülern (c. 5%) den Jungbrunnen als Haus, gewissermaſsen als Badeanstalt gezeichnet hat (Sk. 229 a, b).

Das Jungbrunnenthema wurde von 33% aller Schüler bearbeitet.

13.—15. Die letzten drei Motive, Wettschieſsen, Wettlaufen und Schlafrocktragen fanden am wenigsten Beachtung bei den Schülern. An der Ausarbeitung des ersteren beteiligten sich 17%, an den übrigen nur 7—8%, von diesen hauptsächlich die oberen Stufen. Die Aufgaben lauteten:

Bei den Leuten sind allein gelitten
mühelose, bequeme Sitten.
So zum Ziel schieſsen die Gäst;
Der am meisten fehlt, gewinnt das Best.
Im Laufen gewinnt der Letzte allein,
das Schlafrocktragen ist allgemein.

Die Lösung der Aufgabe „Wettlaufen“ bot ebenfalls nicht geringe Schwierigkeiten. Es sollte veranschaulicht werden, wie bei einem Wettlauf der Letzte gewinnt.

Die Schüler der Unter- und Mittelstufe begnügen sich damit, Reihen von gehenden oder laufenden Personen zu zeichnen (Tafel 14, Sk. 230—233).

Die bildliche Darstellung „Der Letzte gewinnt“ kommt wenig oder garnicht zum Ausdruck. Einen Ausweg in dieser Beziehung sucht ein Waldenburger Mädchen (234) darin, daſs es hinter den Letzten schreibt: „gewunn“ (gewonnen).

Den Oberstufenschülern gelingt es in verschiedenen Zeichnungen, die Forderung zu erfüllen (Sk. 235—241). Sk. 238 zeigt in wenigen charakterisierenden Strichen das faule Dahinschreiten der Wettläufer (Knabenzeichnung). Die groſse Bequemlichkeit des Letzten wird durch das Rauchen angezeigt. Bei Sk. 240 bleibt der Letzte überhaupt sitzen. Am treffendsten ist die Aus-

führung 241. Während zwei Läufer mit langen Schritten enteilen, geht der Letzte gemächlich auf die bereits hingestellten Gewinne zu. „Der Letzte gewinnt“ ist hier am deutlichsten ausgedrückt.

Die Aufgabe „Wettschiefsen“ (Tafel 15) verlangt die Darstellung der Handlung, wie sich ein Schiefsender bemüht, sein Ziel zu verfehlen. Als Schufswaffen kommen Pfeil und Bogen (242—245), Armbrust (246) und Gewehr (247—253) oder Pistole (255—258) vor.

Die einfachste Lösung bringt ein Breslauer Knabe der VI. Klasse. Er zeichnet eine Scheibe mit zwei nicht im Zentrum steckenden Pfeilen (242).

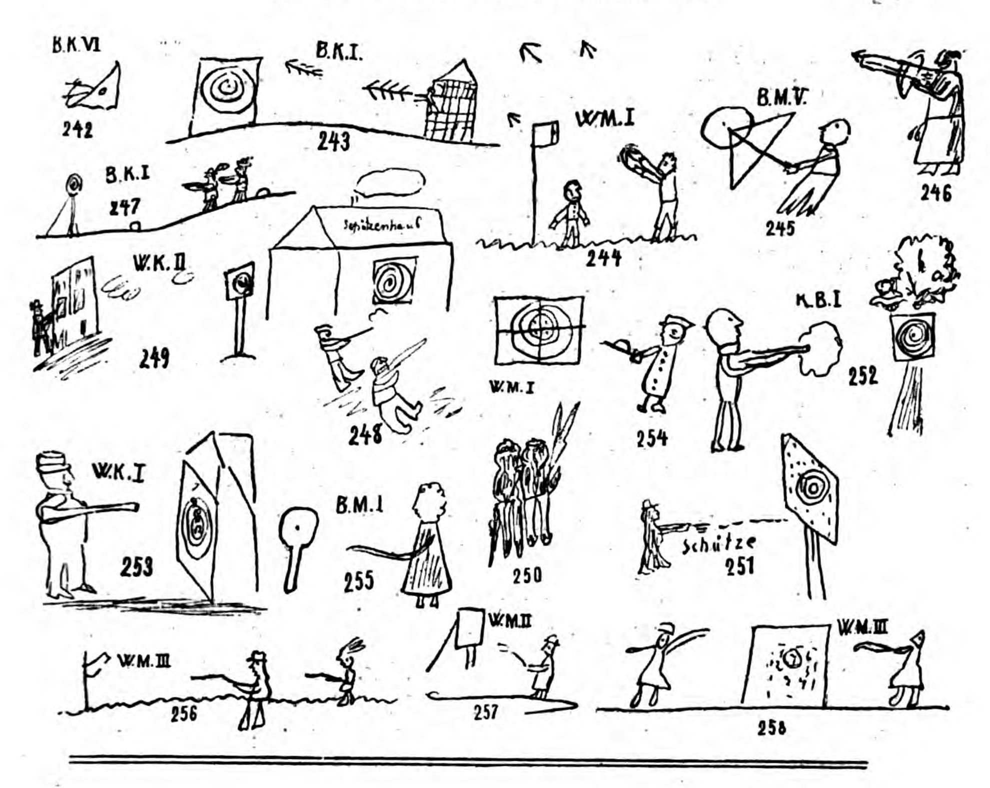
Das Danebenschiefsen ist meist mit grofser Deutlichkeit gezeigt (Sk. 243, 244, 248, 252, 256, 257).

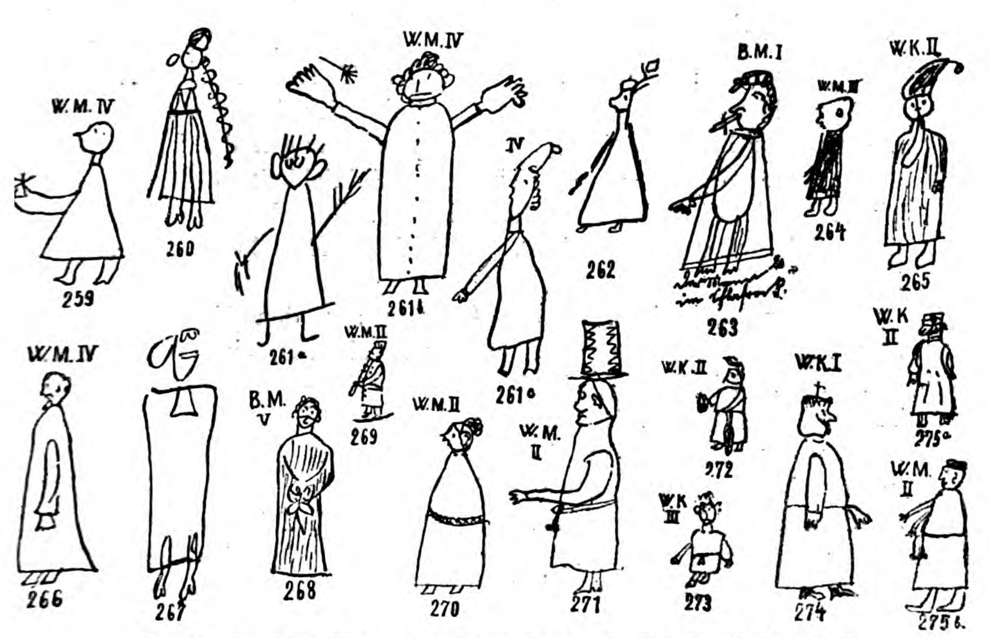
Es ergibt sich, das die Knaben in der Zeichnung der Waffen und deren Handhabung den Mädchen bedeutend überlegen sind. Vgl. Mädchenskizzen 255, 256, 257, 258 mit Knabenskizzen 246, 247, 252, 253.

Die Knaben haben überhaupt diesem Thema mehr Interesse entgegengebracht als die Mädchen.

Die dargestellten Scenen lassen darauf schliefsen, dafs die Anschauungen in Schützenhäusern und Schiefsbuden gewonnen sind (Sk. 246—253). Die Schützen werden als solche durch Federstutzen an den Hüten bezeichnet (Sk. 247, 249, 253).

Das bequeme Kleidungsstück der Schlaraffen, der Schlafrock, wird von den Unter- und Mittelklassenschülern durch ein weites, hemd- oder talarartiges Gewand bezeichnet (Tafel 15, Sk. 259 bis 265 Hemd, 265—268 Talar). Die Oberklassenkinder geben dem Gewande dadurch die Eigenheit als Schlafrock, dafs sie an ihm eine Schnur mit Schleife und Quasten, sowie eine lange Reihe von Knöpfen anbringen (269—275). Um das Bild der Bequemlichkeit und Behäbigkeit vollständig zu machen, sind den Schlafrockträgern Käppchen oder Zipfelmützen aufgesetzt (Sk. 261c, 265, 269, 272, 274, 275). Ein Übriges tun ein Breslauer Knabe (II. Kl.) und ein Waldenburger Mädchen (II. Kl.). Ersterer läfst seinen Schlaraffen mit einem Mafskrug (272) und einem Regenschirm spazieren gehen, letztere läfst ihn mit langer Pfeife einherstolzieren (269). Diese beiden Zeichnungen sind als die entwickeltsten, dagegen 259 als die einfachste Ausführung zu bezeichnen. —





Tafel 15. Motive „Wettschiefsen" und „Schlafrocktragen".

16. 17. Man möchte meinen, die Kinder hätten sich mit der Ausarbeitung dieser 15 Themen zufrieden geben können. Mehr war von ihnen in der Gesamtaufgabe nicht verlangt. Aber sie haben aus dem HANS SACHSschen Text noch zwei andere Aufgaben herausgehört, die garnicht als Darstellung gedacht worden sind, weil sie entweder zu allgemein oder zu abstrakt sind. Das eine derartige Thema ist:

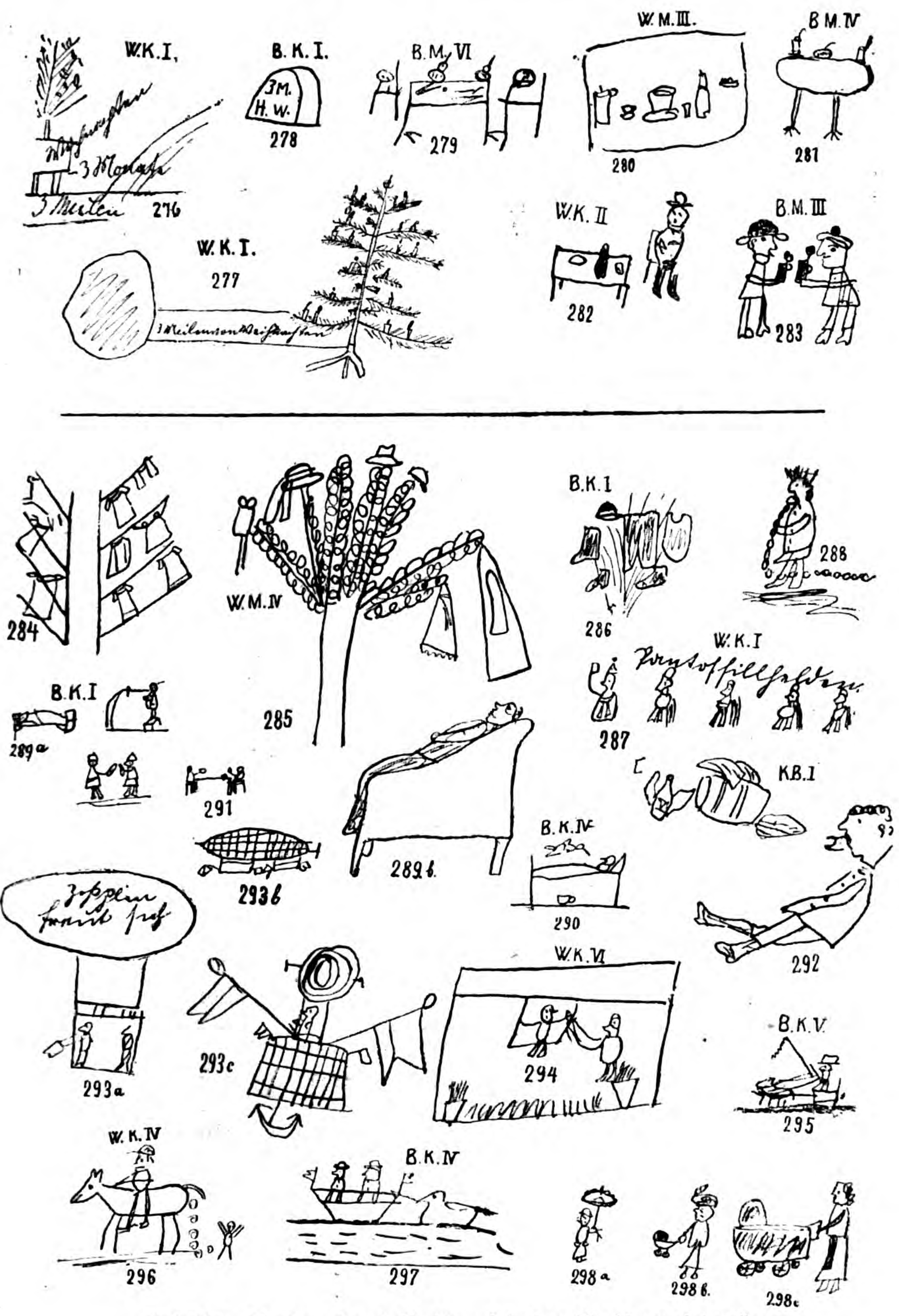
> Eine Gegend heifst Schlaraffenland,
> den faulen Leuten wohl bekannt;
> die liegt drei Meilen hinter Weihnachten.

Es würde einem Erwachsenen kaum einfallen, dieses Textwort bildlich darzustellen. Aber auch wenn ihm diese Aufgabe gestellt würde, so dürfte das Resultat wohl ein negatives sein.

> Was kein Verstand der Verständigen sieht,
> das übet in Einfalt ein kindlich Gemüt:

Einige Schüler (Breslauer und Waldenburger Knaben der I. Klassen) haben sich der Arbeit unterzogen und die Aufgabe in ihrer Weise zu lösen versucht. Tafel 16, Sk. 276—277 zeigen einen Weihnachtsbaum und von demselben in einiger Entfernung den Kuchenberg. Dazwischen finden wir die Inschrift: „Drei Meilen von Weihnachten." Bei 276 irrtümlich: 3 Monate. Das ist eine verständliche, wenn auch kindliche Lösung. Viel einfacher und erfindungsreicher ist die Zeichnung 278. Ein Meilenstein mit den Buchstaben: „3 M. H. W." In dem Textworte „Meilen" hat der schlaue Breslauer Schüler das Motivobjekt herausgefunden, das sich zur Darstellung eignet. Die Abkürzungen der Inschrift geben dem Ganzen den Schein der Wirklichkeit, dessen die Sk. 276 und 277 entbehren. Dazu kommt die gelungene körperliche Zeichnung des Steines. Wahrlich, eine hervorragende Leistung!

Ferner hat ein Teil der Schüler aus den Textworten: „Da hat er Speis' und Trank zur Hand" eine Aufgabe formuliert. Die Häufigkeit des Vorkommens dieses abstrakten Themas steht sogar mit den Themen „Wettlaufen" und „Schlafrocktragen" mit 8% auf einer Stufe. Die Ausführungen sind in allen Klassen, besonders aber in Unter- und Mittelklassen zu finden. Meistenteils wird die Aufgabe in folgender Weise gelöst: Auf Tischen stehen Teller, Flaschen, Krüge, Tassen und Gläser (279—282). Speis' und Trank stehen also bequem zur



Tafel 16. Motive „Drei Meilen hinter Weihnachten"
„Speis' und Trank zur Hand"
und Ergänzungsmotive.

Hand. Originell ist die Ausführung 283: Zwei Schlaraffen stehen einander gegenüber und stofsen, sich zutrinkend, mit ihren Biergläsern an.

C. Ergänzungsmotive (Tafel 16).

Sämtliche im Hans Sachsschen Gedichte gegebenen und berührten Themen sind in ihren Bearbeitungen nunmehr erschöpft. Aber eine Anzahl Kinder gibt sich damit noch nicht zufrieden. Diese Schüler haben offenbar aus anderen Schilderungen des Schlaraffenlandes noch Bilder im Gedächtnis, mit denen sie die geforderte Beschreibung des Schlaraffenlandes vervollständigen wollen. So finden wir z. B. den Kleiderbaum (284—286), die Pantoffelhelden (287), den Würstchenesser (88), den Faulpelz (289 a b und 290), die Kartenspieler (291) und „Fliegende Tönnchen und Flaschen" (292).

Sämtliche Ergänzungsmotive sind Knabenzeichnungen; nur das Thema „Kleiderbaum" wurde auch von Mädchen bearbeitet.

Es ist möglich, dafs manche dieser Szenen eigene Erfindungen sind, doch läfst sich dies nicht mit Gewifsheit feststellen.

Dagegen läfst es sich bei 293—298 konstatieren. Das Schlaraffenland soll hier als Belustigungsort hingestellt werden, in dem man sich nach Belieben erfreuen kann am Luftschifffahren (293 a, b, c), Schaukeln (294), Kutschieren (295), Reiten (296), Kahnfahren (297) und Spazierengehen (298 a, b, c).

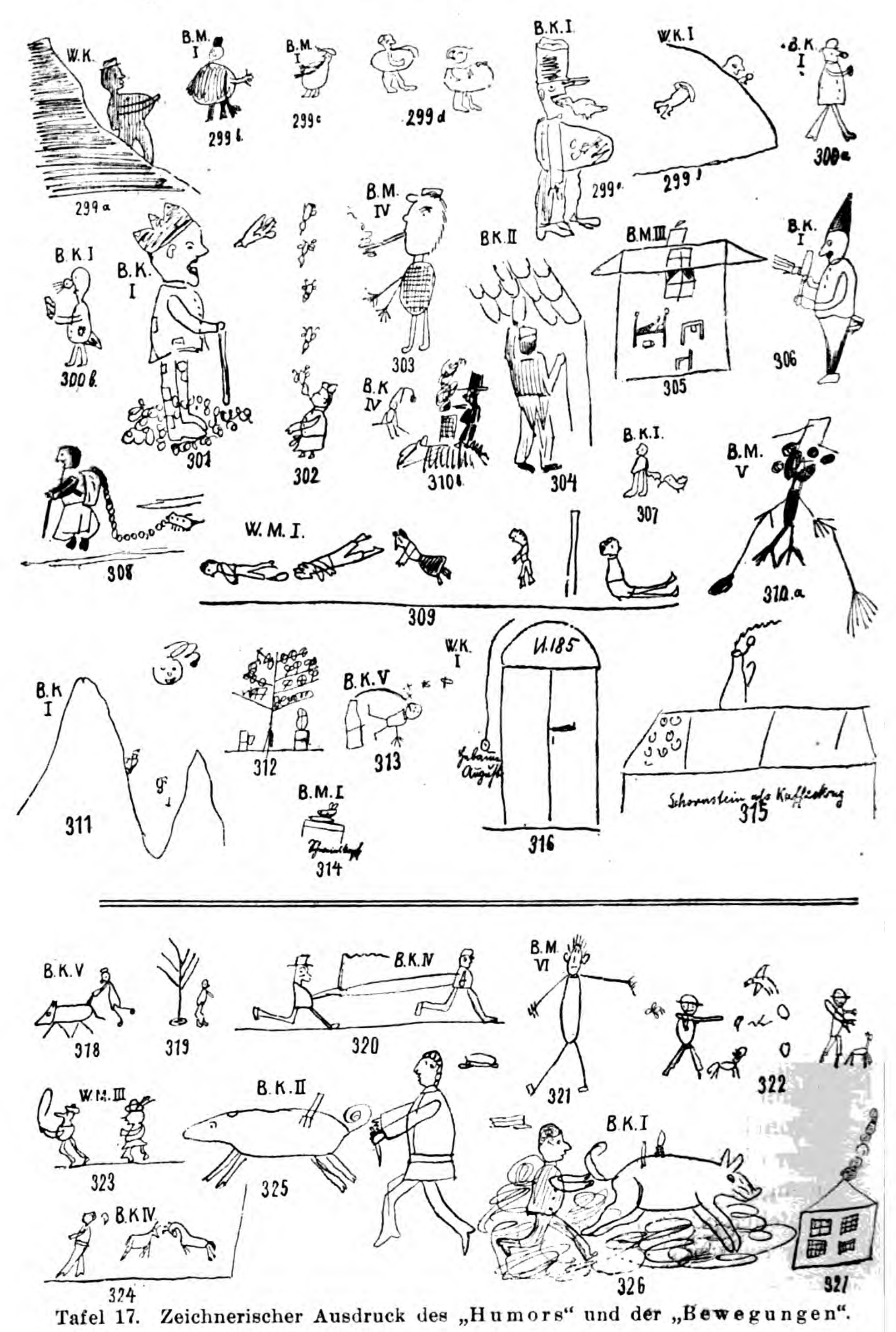
Die Absicht, diese Momente als Freuden des Schlaraffenlandes hinzustellen, konnte durch Nachfragen bei den Zeichnern zumeist erwiesen werden.

In der freien Erfindung dieser letztgenannten, neuen Motive verhält sich die Beteiligung der Knaben zu der der Mädchen wie 5:2. Die zwei neuen Motive der Mädchen waren Spazierengehen und Luftschiffahren. Letzteres Motiv ist allerdings auch von Knaben gebracht worden (293 b, c).

D. Zeichnerischer Ausdruck des Humors (Tafel 17).

Die Gesamtaufgabe ist von einem kräftigen Humor durchzogen, der noch durch die Worte des Dichters erhöht wird. Lauter lustige Sachen werden erzählt, die alle das Kinderherz erfreuen. Da liegt ein Land drei Meilen hinter Weihnachten; durch einen Kuchenberg von drei Meilen Dicke soll man sich

durchessen ins Schlaraffenland, wo es Pfefferkuchenhäuser mit Würstchenzäunen, Weinbronnen, Pfannkuchenbäumen, Semmelweiden an Milchbächen gibt usw. Jede einzelne Aufgabe erweckt ein fröhliches Lachen. Es wird deshalb schon durch die ganz einfache Darstellung der Themen ein gewisser Humor zum Ausdruck gebracht. Es handelt sich in folgendem darum, zu zeigen, wie es den Schülern gelungen ist, diesen Humor in ihrer Weise noch deutlicher, drastischer herauszuarbeiten, oder welche neuen Züge sie hineingebracht haben, um der Darstellung eine besonders humoristische Wirkung zu geben. Es ist hier nicht jener unfreiwillige Humor gemeint, an dem sich das Auge des Untersuchenden auf jedem Zeichenblatte zur Genüge ergötzen kann, sondern der gewollte. Es mufs die Absicht der Erheiterung, die frohe Laune herausblicken. Diese Absicht mag ja wohl überall vorhanden gewesen sein, aber die Ausführung scheiterte meist an der Unbeholfenheit im zeichnerischen Ausdruck. Wir finden deshalb wirklich humorvolle Zeichnungen fast nur in den Oberstufen. Der durch das viele und gute Essen entstandene Schmerbauch ist ein sehr beliebtes Ausdrucksmittel für das Wohlleben im Schlaraffenlande (Sk. 299 a—e). Die rote Nase mufs anzeigen, dafs der Betreffende des Guten zu viel getan hat (300 a, b). Die Freude am Essen bringt Sk. 301 gut zum Ausdruck. Die gebratenen Hühner fliegen in Reihe und Glied in den Mund (Sk. 302). Mit welchem Wohlbehagen schmaucht der Schlaraffe (Sk. 303) seine Zigarre. Wie schön hat es der Wanderer, der sich im Vorübergehen einen Lebkuchenziegel vom Dache wegnehmen kann (Sk. 304). Humorvoll ist die Darstellung der Faulheit in 289 b, 290 und 305. Das Nachtgeschirr mufs die komische Wirkung erhöhen helfen, ebenso der heraushängende Hemdzipfel in Sk. 300 b, 306 und 307. Bei letzterer Skizze wirkt das Herausziehen des Zipfels durch einen Vogel noch erheiternder. Bei Sk. 308 frifst ein dickes Hündchen einer Frau die aus der Kiepe heraushängenden Würste weg. Der faulste Wettläufer rennt überhaupt nicht mit, sondern bleibt am Male ruhig sitzen (309). Der schwarze Mann im Schlaraffenland (Sk. 310 a, b). Geflügelte Flaschen und Tönnchen fliegen in den Mund (Sk. 292). Die Sonne lächelt über die Kraxler (Sk. 311). Selbst „Zeppelin freut sich“ über das lustige Land (293 a). Die Semmeln fallen direkt in die Kaffeetöpfchen (312). Der Wein spritzt aus der Flasche in den Mund (313). Der Schweinskopf auf dem Tisch (314) und die Kaffekanne als



Tafel 17. Zeichnerischer Ausdruck des „Humors“ und der „Bewegungen“.

Schornstein (315) zeugen ebenfalls von gewollter Komik. Bei 316 ist der Humorausdruck ziemlich versteckt, bei 296 dagegen zu drastisch. In der Häufigkeit der gewollten humoristischen Darstellung ist das Verhältnis der Knabenleistungen zu denen der Mädchen wie 20:10. Also auch hier sind die Knaben erfinderischer. Die Ausdrucksweise ist bei den Knaben treffend, derb, oft übertreibend und manchmal zweideutig, die der Mädchen kindlich einfach, unschuldig und sinnig.

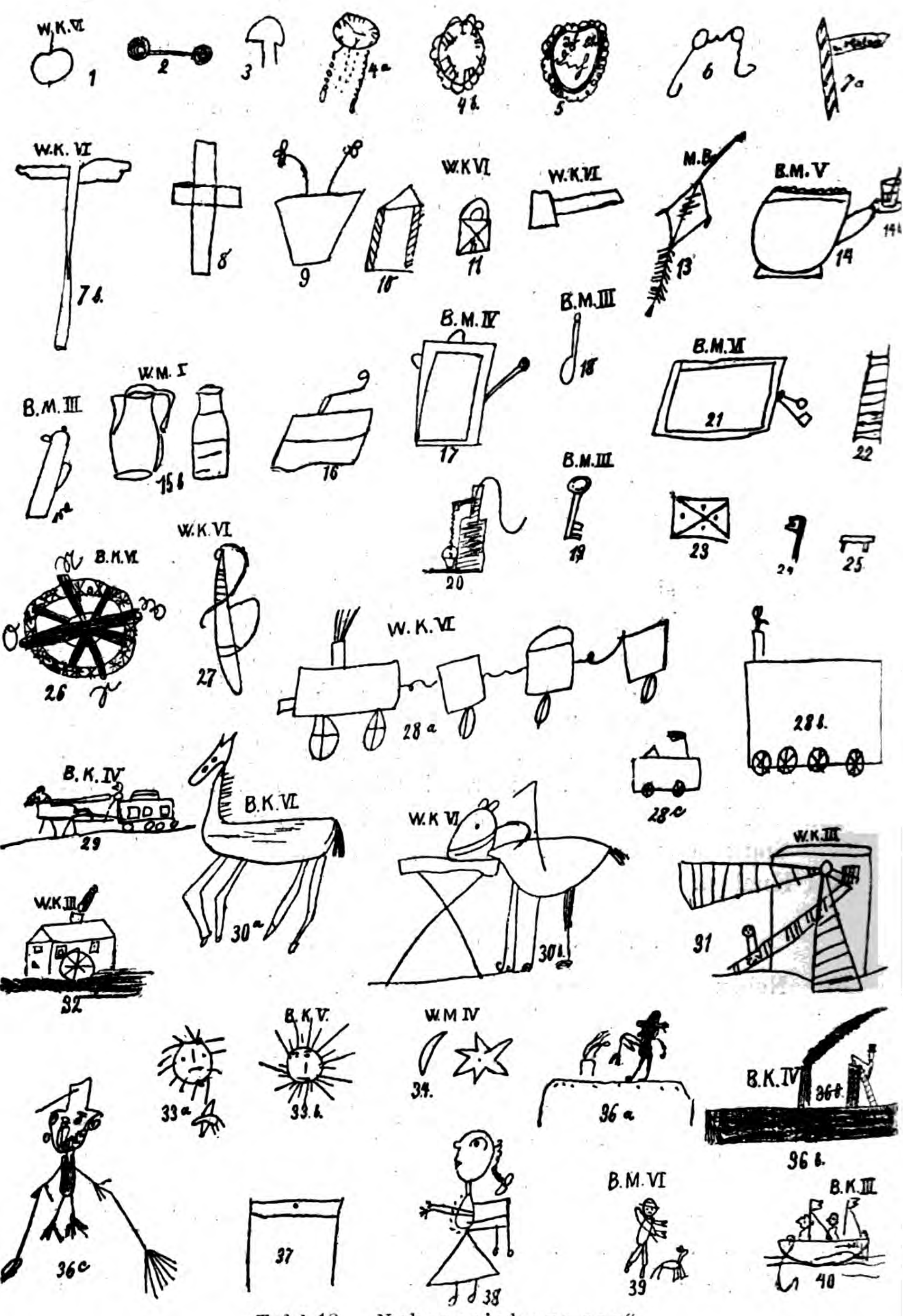
E. Zeichnerischer Ausdruck der Bewegung (Tafel 17).

Trotzdem das Schlaraffenland das Dorado der Faulen und Bequemen ist, so ist doch in ihm viel Leben und Bewegung. Menschen essen sich durch die Kuchenberge, Brunnen fliefsen, Semmeln fallen, Bäche fliefsen, Fische schwimmen, Vögel fliegen, Schweine laufen herum, Bauern fallen herab, Menschen baden, schiefsen und laufen. Die Bewegung zeigen die Kinder nicht nur durch die Stellung der Gliedmafsen an (318—323), sondern sie bedienen sich noch anderer zeichnerischer Ausdrucksmittel, z. B. der beim Laufen herunterfallenden Kopfbedeckung (324 bis 326), sowie des aufgewirbelten Staubes (326). Es ist ferner eine allgemeine Angewohnheit der Kinder, dafs sie fast jedem ihrer gezeichneten Häuser den Anschein des Bewohntseins geben wollen, indem sie dem Schornsteine meist mächtige Rauchwolken entquillen lassen (327). Ein rauchender Schornstein deutet bei ihnen Leben und Bewegung innen und aufsen an.

Stark bewegte Darstellungen finden sich fast ausschliefslich bei Knaben.

F. Nebenzeichnungen (Tafel 18).

Neben diesen zum Gesamtthema in Beziehung stehenden 30 Motiven, von denen 15 im Texte verlangt und 15 aufserdem freiwillig von den Schülern geliefert wurden, sind auf den Zeichenblättern noch eine grofse Anzahl Lebensformen zu finden, die aufserhalb des ganzen Zieles liegen. Sie sind entnommen teils aus dem in der Schule behandelten Zeichenstoff, teils von Bilderbüchern oder Spielsachen. Dem Zeichenunterricht der neuzeitlichen Methode sind offenbar folgende Formen entlehnt: 1. Apfel, 2. Hantel, 3. Pilz, 4. a u. b Uhr, 5. Lebkuchenherz, 6. Brille, 7. a b Wegweiser, 8. Kreuz, 9. Blumennapf, 10. Schilderhaus, 11. Laterne,



Tafel 18. „Nebenzeichnungen“.

12. Hammer, 13. Drachen, 14. a, b Tasse, 15. a, b Kaffeekanne, 16. Kaffeemühle, 17. Gieſskanne, 18. Löffel, 19. Schlüssel, 20. Brunnen mit Eimer, 21. Schiefertafel mit Schwamm und Lappen, 22. Leiter, 23. Briefumschlag, 24. Fahne, 25. Steinbank, 26. Windrose.

Von Bilderbüchern oder Spielsachen stammen scheinbar folgende Formen: 27. Säbel, 28, (a, b, c) Eisenbahn, 29. Frachtwagen mit Pferd und Kutscher, 30. a, b Pferd, 31. Windmühle, 32. Wassermühle, 33. a, b Sonne, 34. Mond, 35. Stern, 36. a, b, c Schornsteinfeger, 37. Tisch, 38. Schulmädchen mit Mappe, 39. Jäger mit Hund, 40. Schiffe mit Anker.

Alle diese Nebenzeichnungen sind wohl meist entstanden, weil das Kind Raum und Zeit ausfüllen wollte. Vielfach mag auch der Schüler gedacht haben: Das, was ihr hier von mir fordert, bin ich nicht zu leisten imstande, aber ich kann andere schöne Sachen, die ich hiermit vorführe.

Von den 40 Arten der Nebenzeichnungen wurden 15 sowohl von Knaben als auch von Mädchen geliefert. Es sind dies: Pilz, Blumennapf, Drachen, Tasse, Kaffeekanne, Kaffeemühle, Gieſskanne, Schiefertafel, Leiter, Fahne, Bank, Tisch, Sonne, Mond und Sterne (3, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 24, 25, 37, 39—35).

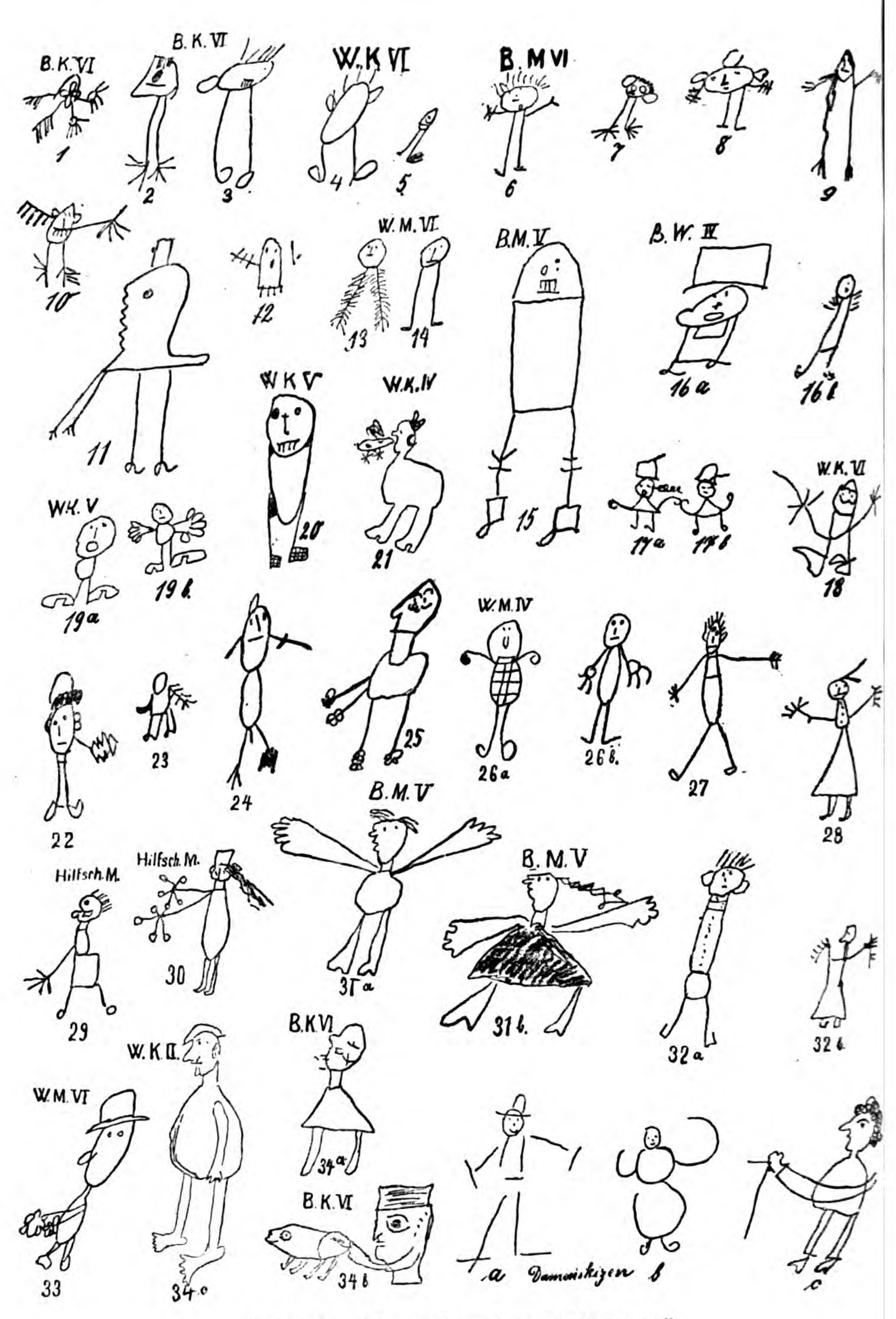
Nur von Mädchen wurden 9 Arten gezeichnet: Uhr, Lebkuchenherz, Brille, Löffel, Schlüssel, Brunnen mit Eimer, Mädchen mit Mappe, Jäger mit Hund (4, 5, 6, 18, 19, 20, 38, 39).

Ausschlieſslich von Knaben wurden folgende 16 Arten entworfen: Apfel, Hantel, Wegweiser, Kreuz, Schilderhaus, Laterne, Hammer, Windrose, Säbel, Eisenbahn, Frachtwagen, Pferd, Windmühle, Wassermühle, Schornsteinfeger, Schiff (1, 2, 7, 8, 10, 11, 12, 26, 27, 28 a, b, c, 29, 30 a, b, 31, 32, 36 a, b, c, 40).

Das Verhältnis dieser eigenen Erfindungen stellt sich also wie 31 (Knaben): 24 (Mädchen) oder: Die Knaben lieferten von diesen eigenen Erfindungen $77\frac{1}{2}\,\%$, die Mädchen $60\,\%$. Die sog. reinen Mädchen- und Knabenzeichenmotive entsprechen ungefähr der Eigenart und den Interessen der beiden Geschlechter.

G. Menschendarstellung (Tafel 19 und 20).

Die Menschendarstellung gehört bekanntlich zu den schwierigsten Aufgaben der Zeichenkunst. Jedem Zeichen-Fachmanne, jedem Kunstmaler merkt man bei der Ausübung seiner Kunst,



Tafel 19. „Menschendarstellungen".

insbesondere bei der Menschendarstellung, eine gewisse Eigenform an, die oft so ausgeprägt ist, dafs man ihn an dieser leicht erkennen kann.

Jeder erwachsene Laie zeichnet, wenn er in die Lage kommt, einen Menschen darzustellen, eine ihm geläufige Körperform, die meistens einen bestimmten Muster entlehnt ist. Die Skizzen a, b, c (Tafel 19 rechts unten) wurden unbeeinflufst von drei gebildeten Damen gegeben. Wir werden in der weiteren Abhandlung sehen, auf welcher Stufe diese Schemata stehen. Wer wollte sich da wundern, wenn das Kind den Menschen auch nach einer bestimmten, ihm innewohnenden Idee zeichnet.

Wie seine Gedanken noch unentwickelt und unvollkommen sind, so ist es auch seine graphische Ausdrucksweise. Die primitivste Eigenform des Kindes für Menschen ist die der sogenannten „Kopffüfsler", wie sie die Skizzen 1—14 zeigen. Kopf und Gliedmafsen sind dem Kinde die Hauptsachen. Von ihnen weifs es zu erzählen, ebenso von den zwei Augen, der Nase, dem Munde, den 5 Fingern an jeder Hand und den 5 Zehen an jedem Fufse. An den Rumpf denkt es nicht, von ihm ist ja im kindlichen Sinne nichts zu sagen. Die Ohren werden meist vergessen. Nun zeichnet es vielleicht noch einige Haare auf den Kopf (4, 6) oder an die Beine (13). Schnell fertig ist die Jugend mit dem . . . Menschenbildnis!

Dieses einfachste Schema der Kopffüfsler kommt fast nur bei den sechs- und siebenjährigen Schülern vor; in den Mittelklassen begegnen wir ihm nur vereinzelt, dort herrscht mehr der Typ der „Rumpffüfsler" vor (Sk. 15—34), die entweder nackt oder nur teilweise bekleidet erscheinen. Jedenfalls wird hier noch gar kein Wert auf die Kleidung gelegt. Wir finden Menschen, die nur mit Stiefeln (15, 19) oder Filzschuhen (20) oder Hemd (16 a, b) oder einfachem dreieckigen Röckchen (17 a, b, 31 b, 34 a) bekleidet sind. Bei manchen ist die Kleidung nur durch eine Knopfreihe angedeutet (32 a). Die Geschlechtsunterschiede werden weniger durch die Kleidung als andere Merkmale, z. B. Ohrringe (35 a), Zopf oder kurzes Haar (3, 4, 21, 23, 31 a, b) und Kopfbedeckung (33) angegeben.
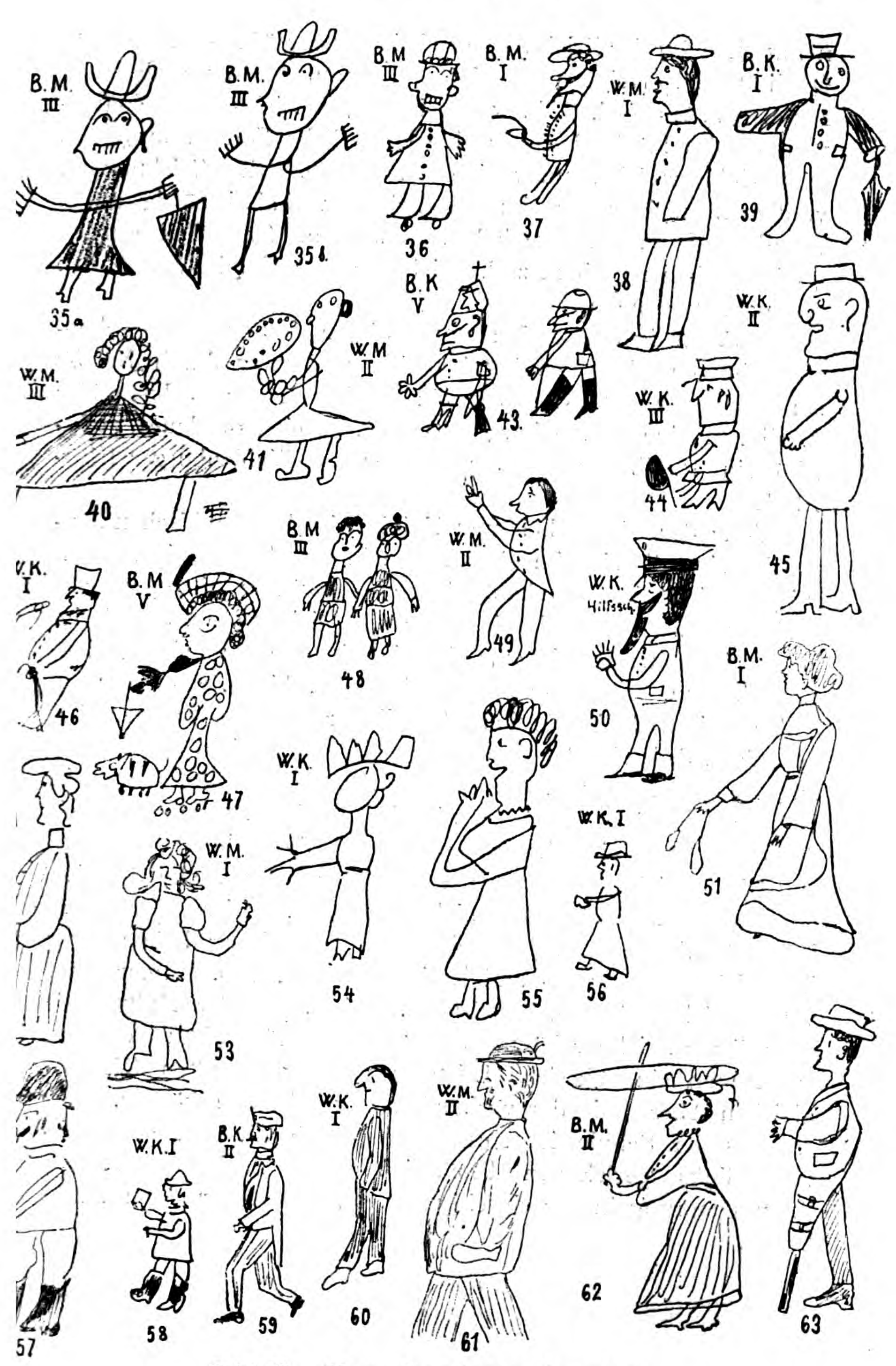
Das Gesicht zeigt Vorder- oder Seitenansicht, letztere fast nur nach links. Seitenansichten nach rechts sind äufserst selten. Der Grund hierfür liegt offensichtlich in der einseitigen Schulung der rechten Hand. Häufiger sind auch Vorder- und Seitenansicht

vereint (25, 31 a, b, 33, 35 a, b, 36). Die Zähne sind zumeist stark hervorgehoben (3, 10, 15, 20, 35 a, b, 36). Man wird unwillkürlich an das Gesicht des Schneemanns erinnert, dessen Augen, Nase und Zähne durch Kohlenstücke markiert sind. Vielleicht ist hier auch ein Einfluſs dieses Spiels vorhanden. Von den Gliedmaſsen sind die Arme oft ganz weggelassen (2, 3, 4, 5, 7, 13, 14, 15, 16 a, 19 a, 20, 21, 24, 34 a). In den Formen der Hände herrscht die gröſste Verschiedenheit. Sie sind gefiedert (16 b), strahlenförmig (1, 18, 29), ziehharmonikaähnlich (22), oder sehen aus wie Rechen (28, 32 b, 35, a b), Knollen (19 b, 25, 26, 33) Keulen (31 a, b), oder Froschfinger (30). Die unteren Gliedmaſsen wurden nur in einem Falle weggelassen (34 b). Die Füſse und Zehen sind vielfach den Händen gleich gestaltet (1, 9, 10, 25). Das einfachste Fuſsschema ist das des Fuſsstriches (6, 8, 14, 17 a). Vergleiche Damenskizze a. Ein anderes ist den Filzpantoffeln nachgebildet (3, 4, 17 b, 26 a, 27, 29). S. Damenskizze b. Ein sehr beliebtes Schuhschema ist in 11, 15, 16 a, 23 wiedergegeben. Hier zeigt sich schon ein Bestreben, sich der Schuhform zu nähern. Einen Schritt weiter in dieser Annäherung bringt es die Art in 18, 19 a, b, 20, 21, 31 a, b. Vergleiche hiermit das Schuhschema der Damenskizze c. (Die 3 Damenskizzen ragen nur wenig über den Grad der Rumpffüſsler hinaus.) Eigenartig in der Bildung der Fuſsform ist die Schülerzeichnung 34 c. Die dritte Stufe der Eigenformen ist die der Kleidermenschen. Bei ihnen spielt die Bekleidung eine groſse Rolle (35—58).

Hier sind die Mädchen in ihrem Element und wissen die Modeformen gut wiederzugeben (38, 47, 48, 49, 51, 52, 53), besser als die Knaben (54—56). Auffallend schön ist die Mädchenskizze 51, doch darf sie in Wahrheit nicht so hoch bewertet werden, da sie offenbar durch vieles Kopieren von Anziehpuppenbildern entstanden ist. Gute Beobachtung zeigen die Knaben in der Zeichnung der Uniformkleidung (42, 44, 50), auch sind ihre Wiedergaben charakteristischer, markiger (43, 45, 46, 57, 58).

Alle Details dieser Stufe werden im allgemeinen mehr der Wirklichkeit entsprechend gezeichnet. (s. Fuſsbekleidung bei 42, 43, 45, 49, 58. Kopfbedeckung bzw. Frisur bei 38, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53.)

Alle diese Darstellungen der Kleidermenschen haben das Aussehen des Flächenhaften, Silhouettenartigen. Kerschensteiner



Tafel 20. „**Menschendarstellungen**".

nennt diese Art der Zeichnung erscheinungsgemäfs. Den höchsten Qualitätsgrad erreichen die Kinderzeichnungen, wenn sie auch formgemäfs sind, d. h. wenn sich durch Licht- und Schattenwirkung das Flächenhafte in eine körperliche Form umwandelt. Diese Höhe erreichen nur wenige (Sk. 59—63). Diese Zeichnungen verdienen auch wegen ihrer sonstigen verhältnismäfsig guten Detailausführung hervorgehoben zu werden. Zum Teil werden gewisse Schwierigkeiten, z. B. Zeichnung der Hände (39, 60, 61), geschickt umgangen.

Merkwürdigerweise sind unter diesen 5 besten Menschendarstellungen alle 5 Schulen beteiligt, und zwar durch Nr. 59 ein Breslauer (II. Kl.), 60 ein Waldenburger Volksschüler (I. Kl.), 61 eine Waldenburger (II. Kl.), 62 eine Breslauer Volksschülerin (II. Kl.) und 63 ein Schüler der Waldenburger Hilfsschule.

Trotz der Einfachheit und Naivität in der graphischen Ausdrucksweise, die sich im allgemeinen in den Kinderzeichnungen spiegelt, sind diese durchaus nicht als qualitativ niedrigstehend zu bewerten. Wenn wir die aufserordentlich grofsen Schwierigkeiten in Betracht ziehen, die die Menschendarstellung dem Erwachsenen, Fachmann sowohl als Laien, bietet, wenn wir die Unkenntnis und Ungeübtheit der Kinder erwägen und endlich bedenken, dafs die Darstellung des Menschen nicht als Hauptaufgabe gestellt wurde, sondern im vorliegenden Falle nur ein Nebenprodukt ist, so müssen wir die Intelligenz bewundern, mit der die Schüler die schwere Aufgabe erledigt haben.

Die gezeichneten Menschen sind überall als solche deutlich zu erkennen. Mehr war nicht gefordert. Diese Forderung ist tatsächlich erfüllt, ja noch mehr, die Schüler haben sogar komplizierte Stellungen und seelische Vorgänge (s. Humor) zum verständlichen Ausdruck gebracht. Die Höhe der Kulturstufe aller dieser Zeichner könnte erst genügend abgeschätzt werden, wenn man eine ähnliche Leistung von ungeschulten Kindern gleichen Alters mit der vorhandenen vergleichen könnte. Der Einflufs der Schule ist einwandfrei durch die fast allgemein nach links gerichteten Profilzeichnungen nachzuweisen, die ihren Ursprung in der einseitigen Schulung der rechten Hand haben.

III. Unterschiede in den Knaben- und Mädchenzeichnungen.

In der Untersuchung der freien Kinderzeichnungen sind bei den Knaben- und Mädchenleistungen vielfach wesentliche Unterschiede und besondere Eigenheiten festgestellt und bereits in den betreffenden Abschnitten hervorgehoben worden. In folgendem sollen die vereinzelten Ergebnisse zusammengefafst werden.

Bei dem Vergleich der Qualität der Zeichnungen in Bezug auf deren Ausführung als raumlos, Reihe, Bilderbogen oder Gesamtbild sind die Resultate für die Mädchen ungünstig, s. Tab. II. Bei den Mädchen überwiegen die primitiven Zeichenweisen. (Raumlosigkeit und Reihenbildung). Die höheren Zeichenstufen (Gruppenbildung oder Bilderbogenmanier sowie Gesamtbildzeichnung) stehen dagegen weit zurück.

Die Abnahme der raumlosen Mädchenzeichnungen von den unteren nach den oberen Klassen vollzieht sich bedeutend langsamer als bei den Knaben, ebenso andrerseits die Zunahme der Bestleistungen (Gruppen- und Gesamtbilder) s. Tab. III. Die Oberklassenleistungen der Mädchen sind den Mittelklassenleistungen der Knaben gleichwertig.

Besonders in die Augen fallend sind diese Qualitätsunterschiede bei den Zeichnungen der Knaben und Mädchen der Hilfsschule (s. Tab. II, Kolonnen VIII, IX.) Die Qualitäten der Zeichnungen der Hilfsschulknaben gleichen ungefähr denen der Volksschüler der IV. Klasse, s. Tabelle II, Kolonnen I, VIII. Die Zeichenleistungen der Hilfsschulmädchen sind ungefähr denen der V. Klasse der Volksschulmädchen gleich, s. Tab. II, Kolonnen II, IX. Auch in der Quantitätsleistung, in der Auffassungs- und Gestaltungskraft, verbunden mit der Skizzierfähigkeit und -fertigkeit, das ist die Fähigkeit und Fertigkeit, einen Gedanken kurz, schnell und klar zeichnerisch zu entwerfen, bleiben die Mädchen der Hilfsschule hinter den Knaben derselben Schule zurück. Die Knaben erledigen 50 % aller Aufgaben und erreichen damit fast den Normalsatz der Volksschüler (51 %). Die Mädchen haben durchschnittlich nur 40 % der Motive bearbeitet. Diese Leistungen gehen also 11 % unter Normal.

Die Knaben der Hilfsschule sind in dieser Leistung auf gleicher Höhe mit der Mittelstufe, die Hilfsschulmädchen auf der Höhe der Unterstufe der Normalschüler. Die Knaben der

Hilfsschule hielten sich mit dem Durchschnittssatz von 12 erfüllten Aufgaben auf normal (ungefähr Standpunkt der III. Knaben-Klasse der Volksschule), während die Mädchen dieser Schule durchschnittlich nur 9 Aufgaben lösten und damit bedeutend unter den Stand der 7—8 jährigen Schüler (V. Klasse der Volksschule) gingen. Sie lehnten die Themen Br, W, Schi, Schl und Wtt rundweg ab (Tab. IX, Kolonnen X bis XIII).

In der Qualität der Ausarbeitungen der einzelnen Motive stehen die Mädchen zurück (s. Beilage H). Bei Thema Berg gehen die Breslauer Mädchen über die gewöhnlichsten Bergschemata gar nicht, die Waldenburger nur in der Oberstufe mit 14 % darüber hinaus, während die Knaben schon in den Mittelklassen komplizierte Bergformen bringen (20 %). Dasselbe Ergebnis zeigt hierin auch die Hilfsschule.

In besonderen Fällen, wo ein Interesse eines der beiden Geschlechter vorliegt, steigern sich auch die Leistungen. Das Bedecken der Dach- und Hausflächen mit Lebkuchen ist besonders von den Mädchen mit Liebe und Mühe ausgeführt. Man kann hier die verschiedenartigsten Muster der Mandel- und Rosinenmosaiken, der Zuckerverzierungen und Kuchenformen (Viereck, Herz, Dreieck, Kreis) studieren, s. Tafel 6, Sk. 19, 21, 22, 25, 44. Die Quelle dieses Interesses liegt offenbar in häuslichen Hilfeleistungen beim Backen sowie im allgemeinen in der Vorliebe an schönen Mustern und Verzierungsarbeiten. Aus demselben Grunde haben sich auch die Mädchen mit der Art der Verflechtung der Würstchen bei dem Thema „Zaun“ viel intensiver beschäftigt als die Knaben. Die Zeichnungen der Würstchenzäune der Mädchen weisen eine viel gröſsere Mannigfaltigkeit und geschmackvollere Ausführung auf als die der Knaben (Sk. 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 41—45 und Zusammenstellung 46, Tafel 7). Ebenso zeichnen sich die Mädchen dadurch aus, daſs sie meistens die Fenster mit richtig und geschmackvoll gerafften Gardinen, oft auch die Fensterbretter mit Blumenschmuck versehen. Ein Zeichen einer Gewöhnung an Ordnung, sowie des Sinnes für Schönheit und Geschmack.

Bei dem Thema „Weiden“ fällt es auf, daſs die wirklich charakteristischen Zeichnungen fast nur von Knaben herrühren. Ebenso haben die Knaben der Aufgabe „Wettschieſsen“ mehr Interesse entgegengebracht. Es zeigt sich, daſs die Knaben in der Zeichnung der Waffen und deren Handhabung den

Mädchen bedeutend überlegen sind. Vgl. Tafel 15, Mädchenskizzen 255—258 mit Knabenskizzen 246, 247, 252, 253.

In der freien Erfindung sind die Knaben bedeutend überlegen. Die Ausführungen der selbsterfundenen Themen, der sogenannten Ergänzungsmotive, z. B. Drei Meilen hinter Weihnachten (Tafel 16, Sk. 276 u. 277), Pantoffelhelden (287), Würstchenesser (88), Faulpelz (289, 290), Kartenspieler (291), fliegende Tönnchen und Flaschen (292) rühren nur von Knaben her. Nur das Thema „Kleiderbaum" ist auch von Mädchen gebracht worden (284—286). Hier spricht auch wieder eine gewisse Eigenart der Mädchen mit, die sich in dem Abschnitt „Menschendarstellung" noch deutlicher zeigt. In der freien Erfindung der vollständig neuen Motive (Tafel 16), Luftschiffahren (293 a, b, c), Schaukeln (294), Kutschieren (295), Reiten (296), Kahnfahren (297) und Spazierengehen (298 a, b, c) verhält sich die Beteiligung der Knaben zu der der Mädchen wie 5 : 2. Die zwei neuen Motive der Mädchen sind Spazierengehen und Luftschiffahren. Letzteres Motiv ist allerdings auch von Knaben gebracht worden (293 b, c).

In der Häufigkeit der gewollten humoristischen Darstellung ist das Verhältnis der Knabenleistungen zu denen der Mädchen wie 20 : 10. Also auch hier sind die Knaben erfinderischer.

Die Ausdrucksweise des Humors ist bei den Knaben treffend, derb, oft übertreibend und manchmal zweideutig, die der Mädchen kindlich einfach, unschuldig und sinnig (Tafel 17).

Starke Bewegungen werden fast ausschlieſslich von Knaben dargestellt (Tafel 17).

Von den 40 Arten der Nebenzeichnungen (Tafel 18) wurden 15 sowohl von Knaben als auch von Mädchen geliefert. Es sind dies: Pilz (3), Blumennapf (9), Drachen (13), Tasse (14), Kaffeekanne (15), Kaffeemühle (16), Gieſskanne (17), Schiefertafel (21), Leiter (22), Fahne (24), Bank (25), Tisch (37), Sonne, Mond und Sterne (33—35).

Reine Mädchenmotive, d. h. nur von Mädchen gezeichnet, sind 9 Arten: Uhr (4), Lebkuchen (5), Brille (6), Löffel (18), Schlüssel (18), Brunnen mit Eimer (20), Mädchen mit Mappe (38), Jäger mit Hund (39).

Reine Knabenmotive sind folgende 16 Arten:

Apfel (1), Hantel (2), Wegweiser (7), Kreuz (8), Schilderhaus (10), Laterne (11), Hammer (12), Windrose (26), Säbel (27), Eisenbahn (28 a, b, c), Frachtwagen (29), Pferd (30 a, b), Windmühle

(31), Wassermühle (32), Schornsteinfeger (36 a, b, c), Schiff (40). Das Verhältnis dieser eigenen Erfindungen stellt sich für Knaben und Mädchen wie 31 zu 24, oder in Prozenten ausgedrückt: Die Knaben lieferten 77,5 %, die Mädchen 60 %.

Die sogenannten „reinen" Knaben- und Mädchenzeichnungen entsprechen ungefähr der Eigenart und den Interessen der beiden Geschlechter. In der Menschendarstellung zeigt sich, dafs die Mädchen die Modeformen der Kleider gut wiederzugeben verstehen. Man vergleiche Mädchenskizzen 31, 41, 49, 51—53 mit Knabenskizzen 54—56. Gute Beobachtung zeigen die Knaben in der Zeichnung der Uniformkleidung (44 a, 45, 50), auch sind ihre Wiedergaben charakteristischer und markiger (40, 44 b, 46, 47, 57, 58).

Bei der Auslese der zeichnerisch und inhaltlich gelungensten Motivausführungen (nicht Gesamtbilder) finden sich 14 Knaben- und 4 Mädchenzeichnungen s. Tafel 5 Sk. 10 a, Tafel 6 Sk. 25, Tafel 8 Nr. 52, Tafel 9 Nr. 118, Tafel 10 Nr. 160, Tafel 11 Nr. 178 k, Tafel 12 Nr. 183 h, Tafel 13 Nr. 187 und 215, Tafel 14 Nr. 226 a und 241, Tafel 15 Nr. 252 und 272, Tafel 16 Nr. 278, sowie Tafel 6 Nr. 44, Tafel 9 Nr. 90, Tafel 14 Nr. 227 a, Tafel 15 Nr. 269.

Das allgemeine Ergebnis der Untersuchung in der Begabungsdifferenz der beiden Geschlechter ist hier dasselbe wie bei den Kerschensteinerschen Versuchen, nämlich eine starke Minderwertigkeit der Mädchen gegenüber den Knaben. Nur in einigen mehr auf das Äufsere gerichteten Darstellungen, die ihr besonderes Interesse erregten und ihren Neigungen entsprachen, z. B. der ornamentalen Verzierung und der Ausführung der modischen Gewandung, zeigten die Mädchen ein Übergewicht.

IV. Einflufs der neuzeitlichen Zeichenmethode auf die Zeichnungsleistungen der Schlaraffenlandzeichner. — Schlufs.

Es mufs von vornherein bemerkt werden, dafs zur Zeit dieses angestellten Versuches zur Untersuchung von Kinderzeichnungen die neue Zeichenmethode erst seit 3 Jahren eingeführt war.

Von einer durchgreifenden Wirkung kann deshalb keine Rede sein. Aufserdem liegen die Aufgaben vollständig aufser-

halb des Zeichenlehrplanes einer Volksschule, ja sogar einer höheren Schule. Selbst den Schülern einer Fachschule, einer Kunstschule, würden sie noch grofse Schwierigkeiten bereiten.

Trotzdem ist für den aufmerksamen Beobachter ein gewisser Einflufs der neuen Zeichenmethode zu bemerken und zwar bei der Darstellung der Gegenstände, die im Unterricht bereits behandelt worden sind. Hierzu gehören z. B. Messer und Gabel, die im Thema „Schwein" häufig vorkommen (Tafel 12 Sk. 182a und b). Die scharfe Beobachtung der Einzelheiten läfst auf ein Unterrichtsresultat schliefsen. Die Zeichnungen der Fische (Tafel 10 Sk. 152—154a) stehen nachweislich unter dem Einflusse des Zeichenunterrichts, ebenso die perspektivische Behandlung der Brunnenöffnungen auf Tafel 14 Nr. 219, 220, 224 und 226, desgleichen Tafel 8 bei 51, 53, 56, 60 und 67, sowie bei der Scheibe (Tafel 15) in 253 und Kaffeekanne und Tasse (Tafel 18) in 14b u. 15b. Die angeführten Beispiele treten fast nur auf der Oberstufe auf und lassen den Einflufs des Zeichnens nach der Natur erkennen. Deutlicher sind die Merkmale, die sich auf Mittel- und Unterstufe zeigen. Diese finden sich jedoch nur bei den sogenannten Nebenzeichnungen, die also mit der eigentlichen Aufgabe nichts zu tun haben. Sie sind bereits unter dem betreffenden Abschnitte namhaft gemacht. Es sind dies durchweg Darstellungen von Gegenständen, die im jetzigen Zeichenlehrplan enthalten sind. Mit Bestimmtheit läfst sich allerdings nicht sagen, ob sie auch zur Behandlung gekommen sind. Sie sind mit Ausnahme von 14 b und 15 b dem Gedächtniszeichenstoffe entnommen und durchweg flächenhaft ausgeführt.

Es läfst sich nach dem vorhandenen Material nicht leugnen, dafs die Qualität der Arbeiten in bezug auf Richtigkeit, Anordnung, Phantasie und Erfindung, bei längerer Einwirkung der neuen Methode mit ihrer Vorbereitung durch Gedächtnis- und Naturzeichnen sowie besonders durch die Übungen im erzählenden Zeichnen (freien Zeichnen) wesentlich gehoben worden wäre. Die günstige Beeinflussung durch letztere Art von Übungen ist bereits nachgewiesen worden bei Vergleichungen der Leistungen der verschiedenen Schulen.

Hiermit wären diese psychologisch-statistischen Untersuchungen der freien Kinderzeichnungen an Volksschulen beendet. Bei einem **Gesamturteil über die kindlichen Leistungen** mufs die

verhältnismäfsig schwierige Aufgabe mit in Betracht gezogen werden. Von den 15 darin enthaltenen Themen lagen viele den Kindern zeichnerisch und begrifflich fern, einige waren ihnen geradezu unbekannt und mufsten erst von ihnen zusammengestellt werden.

Trotzdem haben sich die Schüler je nach Alter, Befähigung und bereits erlangter Fertigkeit genügend verständlich gemacht. Sie haben nicht nur die Aufgabe gelöst, sondern sind auch noch freiwillig und selbständig über das Mafs des Verlangten hinausgegangen. Ein Teil der Schüler hat zu den 15 verlangten Motiven noch Ergänzungsmotive sowie Nebenzeichnungen hinzugefügt, so dafs sich die Zahl der Schilderungsthemen auf 30, die der Nebenzeichnungsarten auf 40 stellt.

Die räumliche Darstellung der 1341 Schüler ist nach der allgemeinen Durchschnittsleistung (48 % raumlos, 20 % Reihe, 16 % Gruppe, 16 % Gesamtbild) als zufriedenstellend zu bezeichnen, wenn man sie mit der Durchschnittsleistung von 3812 Grofsstadtkindern (Knaben und Mädchen) vergleicht, die eine ähnliche, jedoch bedeutend leichtere freie Kinderzeichnung zu bearbeiten hatten. Bei ihnen stellten sich die Verhältnisse der obigen Einteilung wie 42:36:16:6.

Das Gesamturteil kann als ein günstiges bezeichnet werden für die Intelligenz und den Bildungsstand der betreffenden Volksschüler.

Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend.

Ein Protest.

Von

W. Stern.

Mit einem Anhang:
Kritik einer Freudschen Kindes-Psychoanalyse.
Von Clara und William Stern.

Man hat die Psychoanalyse, ihrem Ausgangspunkt entsprechend, bisher hauptsächlich als eine Angelegenheit der Psychopathologie angesehen und es daher auch den Vertretern dieses Gebiets überlassen, sich kritisch mit ihr auseinanderzusetzen.[1] Hierfür treffen aber jetzt die Voraussetzungen nicht mehr zu. Die Psychoanalyse beschränkt sich längst nicht mehr darauf, Kranke analysieren und heilen zu wollen; sie tritt mit dem Anspruch auf, auch für das normale Seelenleben des Erwachsenen und des Kindes, und für das übernormale des Künstlers, des religiösen Heros usw. ganz neue Erkenntnisse und Behandlungsweisen zu gewähren. Deshalb hat auch die Psychologie zu ihr Stellung zu nehmen, und zwar sowohl als theoretische wie als angewandte Psychologie; denn die Psychoanalyse will nicht nur eine neue Wissenschaft sein, sondern will als „angewandte Seelenkunde", wie es Freud ausdrücklich nennt, die wichtigsten Gebiete der Kulturpraxis beeinflussen.

---

[1] So hat sich die Jahresversammlung des deutschen Vereins für Psychiatrie (Breslau, Mai 1913) ausführlich mit der Psychoanalyse beschäftigt. Vgl. darüber den Bericht im nächsten Heft. Der obige Protest ist die Erweiterung einer kurzen Diskussionsrede, die ich dort im Anschlufs an die Referate von Bleuler und Hoche gehalten habe.

Der vorliegende Aufsatz wird den neuesten Versuchen der Psychoanalyse gewidmet sein, sich der Seele des Kindes und Jugendlichen zu bemächtigen; er will die Gefährdung herausstellen, die für unsere heranwachsende Jugend und für das Erziehungswesen von jener Bewegung zu befürchten, z. T. sogar schon zu beklagen ist. Doch müssen einige allgemeinere Betrachtungen vorausgeschickt werden.

I.

Jene merkwürdige Bewegung, die sich Psychoanalyse nennt, begreift heute bereits einen sehr verwickelten Komplex von Denk- und Handlungsweisen in sich. Und zwar kann man in ihr, wie mir scheint, drei Hauptgruppen von Tatbeständen unterscheiden: erstens die theoretischen Grundgedanken, zweitens die speziellen Deutungen (mit der besonderen Betonung des Sexuellen), drittens die kasuistische Anwendung mit der daraus sich ergebenden Wirkung auf den psychoanalysierten Menschen. Das Auseinanderhalten dieser drei Hauptgebiete ist nicht nur nötig zu Orientierungszwecken, sondern auch deswegen, weil die Kritik in verschiedener Weise zu ihnen Stellung nehmen mufs.

Was nun zunächst die Grundprinzipien der psychoanalytischen Theorie angeht, so hat der objektive Psychologe zuzugeben, dafs seine Wissenschaft ihnen manches Wertvolle zu verdanken hat. Freuds Lehren von der Verdrängung, vom Abreagieren, von der Affektverschiebung, der Hinweis auf die eigentümlich aktive Rolle, die unbewufste Strebungen spielen können — und zwar nicht nur abseits von der Bewufstseinssphäre, sondern zuweilen in direktem Gegensatz zu ihr — all das dürfen wir unter unsere Aktiva buchen. So manches andere ist zum mindesten einer ernsthaften Diskussion würdig. Psychologisch besonders aussichtsvoll erscheint die Wendung, welche die psychoanalytische Theorie in der ketzerischen Schule Alfred Adlers genommen hat. Dieser vertritt bekanntlich die Grundidee, dafs eine lebhaft empfundene (organische oder funktionelle) Minderwertigkeit zum Versuch einer Überkompensation führe, und dafs deren gelingende oder mifslingende Verwirklichung infolge der damit verbundenen Fiktionen und Sicherungen eine bedeutende Rolle in der Gestaltung der menschlichen Lebensführung spiele; diese Idee ver-

spricht in der Tat, eine Reihe psychischer Erscheinungen in ein neues Licht zu setzen.

Unsere diesmalige Aufgabe ist es nun aber nicht, jene allgemeinen Grundgedanken einer kritischen Besprechung zu unterziehen, sondern die beiden anderen Seiten der Psychoanalyse: das System der Deutungen und die Wirkung auf die behandelten Menschen zu erörtern. Die spezifische Form, welche diese beiden Gebiete erhalten haben, geht nach meiner Überzeugung durchaus nicht mit organischer Notwendigkeit aus den Grundgedanken hervor, und für ihre Gestaltung sind auch nicht mehr logische Motive wissenschaftlichen Denkens, sondern alogische Motive mafsgebend, die in der psychischen Beschaffenheit der beteiligten Persönlichkeiten verankert sind. Gerade, wer in gewissen Grundgedanken der Theorie etwas Wertvolles zu erblicken glaubt, mufs nun doppelt bedauern, dafs diese hier und da sprossenden Blüten von einem üppig wuchernden Unkraut verdeckt und erstickt werden. Hier kann der Psychologe nicht nur nicht mitgehen, er mufs in der allerschärfsten Form protestieren; denn das, was hier geboten wird, hat mit Wissenschaft überhaupt nichts mehr zu tun und ist nur geeignet, die Seelenkunde, der diese Leistungen in die Schuhe geschoben werden, weithin zu diskreditieren. Zugleich haben die praktischen Anwendungen, je weiter sie um sich greifen, um so mehr Nebenerscheinungen, die eine schwere Schädigung der davon betroffenen Menschen bedeuten. Und deshalb mufs auch im Interesse der allgemeinen Wohlfahrt Protest erhoben werden.

Dafs Psychologie ohne „Interpretation“ der wahrnehmbaren menschlichen Äufserungen nicht auskommen kann, ist selbstverständlich. Aber was hat die Psychoanalyse aus dieser Methode gemacht! Sie hat ein magisch-mystisches System der Zeichendeuterei, ein Spielen in Symbolen und eine Symptomenriecherei entwickelt, die tiefer steht als die Deutungsversuche der alten Phrenologie und Chiromantik, aber gefährlicher ist als diese wegen des wissenschaftlichen Nimbus, den die Psychoanalyse um sich zu verbreiten weifs.

In dem allseitigen Wittern von Sexuellem insbesondere begehen die Psychoanalytiker die Verwechslung zwischen genereller und differentieller Psychologie. Sie halten das für eine allgemeine Eigenschaft der Menschen, was in Wirklichkeit höchstens einem bestimmten psychologischen Typ zukommt, dessen Haupt-

---

merkmal: die Hypertrophie der Sexualgedanken und -Gefühle, nun überall vorausgesetzt wird. Selbst der sonst so selbständige Adler und seine Jünger sind hierin doch den orthodoxen Freudianern sehr ähnlich; sie erklären zwar ausdrücklich, dafs infolge ihrer neuen Grundthese das sexuelle Moment nicht mehr ursächlichen, sondern abgeleiteten Charakter habe; aber in praxi wird doch mit der Umsetzung der verschiedensten Phänomene in sexuelle Symbole grofse Verschwendung getrieben. Auch die Vorliebe, mit der sich jetzt so viele Halb- und Ganz-Dilettanten der Psychoanalyse widmen, läfst fast vermuten, dafs für das intensivere Interesse an sexualpsychischen Emotionen eine wissenschaftliche Dekoration gesucht wird.

Der Umstand, dafs die Hauptmethode der Psychoanalyse die Zeichendeuterei ist, bringt es mit sich, dafs es auf diesem Gebiet ein striktes Beweisen oder Widerlegen überhaupt nicht gibt. Entscheidend ist hier ein irrationaler Faktor: die Anhänger nennen ihn Intuition, die Gegner bezeichnen ihn als eine überwertige Idee. Man gestatte ein Bild. Die Freudianer sehen die Seele, wie die Total-Farbenblinden, nur in einem einzigen neutralen Farbenton (dem sexuellen) und müssen deshalb alle wahrnehmbaren Verschiedenheiten lediglich als Helligkeitsunterschiede innerhalb dieser neutralen Farbe anerkennen. Und wenn dann ein Farbentüchtiger kommt und hinweist auf all das Grün und Blau und Rot und Gelb, auf die unendliche Mannigfaltigkeit der seelischen Inhalte, Triebe, Interessen, Ideale, so erwidert der Psychoanalytiker unerschüttert: was du „blau“ nennst, ist ja nur eine dunklere, und was du „rot“ nennst, nur eine hellere Stufe desselben sexuellen Grau, das alles überzieht. — Zwischen Farbenblinden und Farbentüchtigen gibts eben keine wirkliche Einigung darüber, wie die Welt in Wahrheit ausschaue, und so können auch die folgenden Zeilen nicht beabsichtigen, die Psychoanalytiker umzustimmen, sondern nur die normal Sehenden darauf hinzuweisen, welche Verzerrung und Verödung des Seelenbildes die Psychoanalyse bedeutet. Einer solchen Epidemie gegenüber ist, wie es scheint, eine eigentliche Therapie nicht möglich; um so nötiger ist die Prophylaxe, insbesondere da die Bewegung jetzt ins Pädagogische überzugreifen beginnt.

II.

Die Analogieschlüsse, mit welchen der Psychoanalytiker sein eigenes Seelenleben in das zu interpretierende hineinlegt, sind natürlich um so irreführender, je gröfser in Wirklichkeit der Abstand zwischen Analysierendem und Analysiertem ist. Dies gilt vor allem bezüglich der kindlichen und jugendlichen Psyche, und daher bedeutet auch die *Jugend-Psychoanalyse* den schlimmsten Posten in ihrem Sündenregister.

Der Ausgangspunkt dieser Kindesstudien war die Theorie, dafs sexuelle Chocs, die jemand in der Kindheit erfahren und dann verdrängt habe, nach vielen Jahren ursächliche Bedeutung für gewisse Neurosen erhalten sollten. Man begnügte sich deshalb anfangs damit, in der Erinnerung der erwachsenen Patienten nach solchen Kindheitserlebnissen herumzustöbern. Da man aber bei diesen Forschungen zu finden meinte, dafs die infantile Sexualität eine bisher völlig unbekannte, geradezu zentrale Seelenfunktion sei, so schien die Methode auf die Dauer zu indirekt und man wandte sich dem Jugendlichen und dem Kinde selbst zu.

In welcher Weise geschah dies?

Hier fällt der Pfeil, den die Psychoanalytiker so oft auf die Gegner schossen, auf sie selbst zurück. Immer wieder nämlich wollten sie uns andern verwehren, über Psychoanalyse zu reden, so lange wir nicht selbst darin Experten seien; und *nun wagen sie sich ihrerseits auf ein Gebiet, auf welchem ihnen jede wahre wissenschaftliche Sachkenntnis fehlt.* Es ist die Art, wie früher über das Kind geredet wurde, ehe es eine wissenschaftliche Kindespsychologie gab: Eine Theorie über die Natur kindlichen Seelenlebens wird im voraus konstruiert; und der Beweis ihrer Richtigkeit wird mit Hilfe von Gelegenheitsbeispielen geführt, die entweder aus pathologischen Fällen oder hier und da aus Beobachtungen an normalen Kindern der Verwandtschaft und Bekanntschaft stammen, deren Auswahl und Deutung aber von vornherein nur unter dem Gesichtswinkel der Theorie steht. Was die empirische Kindespsychologie unserer Tage mit ihrer geschärften Methodik in emsigem Studium an Kenntnissen über die kindliche Psyche gewonnen hat, existiert entweder für sie nicht, oder es wird mit der gewohnten Virtuosität so lange umgedeutet, bis der Anschlufs an das apriorische Begriffssystem erreicht ist.

Die Gerechtigkeit verlangt, dafs man wiederum zunächst anerkennt: einiges Wertvolle hat auch die Kindesforschung der Psychoanalyse zu danken. So kann der Wunsch nach Überkompensation gefühlter Schwächen (Adler) gerade in der frühen Kindheit manche Phänomene erklären (z. B. dafs sich die Schwäche hinter Trotz versteckt, dafs das an Autorität gebundene Kind so gern Vater oder Lehrer, das arme Kind Prinzessin spielt usw.). Bei der Beobachtung höherer Altersstufen der Kindheit ist uns auch der Blick geschärft worden für gewisse versteckte Frühsymptome der Sexualität; es ist zuzugeben, dafs schon lange, ehe die offensichtlichen grobsexuellen Triebe und Betätigungen anheben, Vorstufen und Vorbereitungen bestehen mit einer sexuellen Nuance, die dem Jugendlichen völlig unklar oder ganz unbewufst sein kann. Hierzu gehört so manches Schwärmen und Flirten, gehört das weltschmerzliche Unbefriedigtsein und die scheinbar grundlose Reizbarkeit der Übergangsjahre und manches andere. Aber selbst innerhalb dieser berechtigten Anwendungssphäre bedeutet die Freudsche Theorie nichts eigentlich Neues für die Kindespsychologie; denn der Gedanke, dafs bestimmte erst später reifende Betätigungen des Menschen sich schon in der Kindheit in eigentümlicher Knospenform vorbereiten, ist ja lange vor Freud von Karl Groos in seiner berühmten Spieltheorie entwickelt worden; und auch die „Liebesspiele“ sind Groos wohlbekannt, nur dafs er sie, wie es sich gebührt, als eine neben den vielen anderen spielenden Zukunftsvorbereitungen, nicht als überall spukende Grundbetätigung aller Kindheit ansieht.

Das wenige Wertvolle, das wir eben andeuteten, verschwindet aber sofort in der Versenkung, wenn nun das ganze Satyrspiel der modernen Jugend-Psychoanalyse — oder ist es nicht vielmehr ein Trauerspiel? — über die Bühne zieht.

Was die Deuterei angeht, so wird die Übertreibung und Verallgemeinerung jenes Prinzips der Kindessexualität um so ungeheuerlicher, je jüngere Jahrgänge der Kindheit behandelt werden, und wir werden daher die Altersstufen der Jugend rückwärts — vom „Wandervogel“ und Schulkind zum Baby und zum Neugeborenen — durchlaufen müssen, um diese Steigerung uns vorzuführen. Freilich schon die ersten Stufen der Klimax enthalten — wie sich bald zeigen wird — des Widersinnigen genug.

Was nun aber die praktische Anwendung beim Kinde betrifft, so wird hier eine Fundamentaltatsache übersehen, die von stärkster pädagogischer Konsequenz ist. Die Bewufstmachung des im Unbewufsten Wühlenden ist bekanntlich das Hauptziel aller praktischen Psychoanalyse: das Heben ins Bewufstsein gilt als der Anfang der Befreiung und des Abreagierens und damit als Weg zur Heilung. Diese These von dem positiven Wert der Bewufstmachung mag in engen Grenzen richtig sein, aber dann vor allem für diejenigen, an denen sie gewonnen wurde: für erwachsene kranke Menschen. Denn nur bei Erwachsenen spielen die Verdrängungen eine solche Rolle, und nur beim Kranken richten sie ein solches Unheil im Unbewufsten an, dafs ihr Hineinheben in das helle Licht des Bewufstseins eine Befreiung bedeuten kann.

Daneben aber gibt es eine geradezu entgegengesetzte, negative Wirkung der Bewufstmachung, die bisher von den Psychoanalytikern übersehen wurde; und diese tritt nun besonders bei den anderen Kategorien hervor, den Gesunden, den Jugendlichen. Ich möchte sie mit einem nicht allzuschönen Worte, das mir aber recht bezeichnend zu sein scheint, die Entharmlosung nennen.

Man glaube doch nicht, dafs das Unbewufste des normalen jungen Menschen nur voll ist von wirren Gespenstern, die gierig der Erlösung harren! Im gesunden Jugendlichen ist das, was unbewufst ist, meist auch das, was unbewufst sein soll, damit es erst in späteren Stadien der Entwicklung sich allmählich zu einer — zunächst gefühlsmäfsigen, dann intellektuellen — Bewufstheit steigere. Wer in diesen Prozefs mit plumpen Händen eingreift, vergreift sich an der werdenden Seele. Es mögen schon verhältnismäfsig früh vereinzelte Regungen in der Tiefe der Seele schlummern, die später sich zur Sexualität verdichten werden, leicht angedeutet, embryonenhaft. Aber welcher Grund und vor allem welches Recht besteht dazu, diese winzigen Keime mit Gewalt von dem schützenden Erdreich zu befreien und in der künstlichen Wärme des psychoanalytischen Gewächshauses zu einer schwülen verfrühten Sexualbewufstheit emporzuzüchten? Der Psychoanalytiker möge nicht denken, dafs er hier noch Nutzen stiftet, nur unübersehbaren Schaden richtet er an. Denn hier, wo es noch kaum etwas abzureagieren gibt, gibt es dafür um so mehr anzusuggerieren!

Gewifs, man fordert ja jetzt auch anderweitig sexuelle Aufklärung des Kindes und zwar mit vollstem Recht. Aber die Erfahrung aus unserer eigenen Kinderstube und sonstige Erfahrungen von Eltern und Lehrern zeigen uns, dafs eine besonnene und taktvolle Aufklärung die harmlos naive Stellung des Kindes zur Welt nicht nur nicht erschüttert, sondern eher festigt, indem sich nun auch das Sexuelle als ein ganz natürliches Geschehen all den anderen Interessen und Erlebnissen einfügt und unter ihnen gar keine irgendwie besonders akzentuierte Rolle spielt. In diesem Sinne aber ist die Jugend-Psychoanalyse keine sexuelle Aufklärung mehr, sondern eine bewufste psychisch-sexuelle Infektion.

Die Hauptinfektionsherde finden sich gegenwärtig in Wien und in Zürich.

Der Züricher Psychiater Jung verfügt, wie er auf dem Brüsseler Kongrefs für Pädologie 1912 berichtete[1], bereits über eine „vielfache Erfahrung" in Kinder-Psychoanalysen. Aber er erhofft für die Sache noch eine ganz andere Verbreitung, soll sich doch ein eigener Spezialberuf daraus entwickeln. Und da er glaubt, dafs die Frau für diesen Beruf und der Beruf für die Frau wie geschaffen sei, so hat er auch bereits begonnen, einige Damen in dem neuen Metier auszubilden.

In Zürich soll es ferner einen psychoanalytischen Lehrerverein geben, von welchem Hoche auf der Psychiaterversammlung folgende charakteristische Probe erzählte: Man diskutierte ernsthaft darüber, dafs ein Schüler von einem Zeppelinluftschiff geträumt habe; denn — das „starre System" sei doch allem Anschein nach als sexuelles Symbol aufzufassen!

Welche Eltern würden wohl solchen Lehrern noch ihre Kinder anvertrauen mögen? Liegt es doch im Wesen der Psychoanalyse — im Gegensatz zu anderen kindespsychologischen Methoden — dafs sie nicht ohne Wissen des beobachteten Objektes angewandt werden kann. Der Schüler mufs selbst mit hineingezogen werden in diese Gedankengänge, Gesichtspunkte und Triebrichtungen; er mufs selbst die Deutung finden helfen, seine Träume und Phantasien analysieren usw.

---

[1] Jung. Über Psychoanalyse beim Kinde *1CgInPdl* **2**, 332—343; Diskussion hierzu: **1**, 49—51. 1912.

Gerade der Übergang der Psychoanalyse in nicht-medizinische und nicht-psychologische Laienkreise von Lehrern, Pfarrern, Literaten, Frauen macht sie erst zu einer für die Volkswohlfahrt wirklich bedrohlichen Epidemie. Ich zweifle daher auch, dafs es im wahren Interesse der Pädagogik gelegen ist, wenn eine österreichische Lehrerzeitschrift durch den Eintritt von ADLER in die Redaktion eine ständige psychoanalytische Note erhalten hat.[1] — Und wenn in einem pädagogischen Literaturbericht der Seminaroberlehrer MESSMER[2] die Beschäftigung der Pädagogen mit dem psychoanalytischen Schrifttum ausdrücklich empfiehlt, so ist er in einem verhängnisvollen Irrtum über die Wirkungen solcher Lektüre befangen. MESSMER sagt: „Es wird eine ernste Sorge der Analytiker sein, diesen Schritt [nämlich von der wissenschaftlichen Einführung zur praktischen Anwendung] im Interesse des Ansehens der Methode nicht leichtfertig machen zu lassen.“ Welcher Optimismus! Der Schritt ist ja längst, und zwar aufs leichtfertigste, gemacht worden; mit welchen pädagogischen Folgen, wird sich sofort ergeben.

Wir wollen nun nämlich die Irrungen und Gefahren der Jugend-Psychoanalyse, die wir bisher allgemein schilderten, an zwei besonders schlagenden Beispielen besprechen, die das letzte Jahr geliefert hat. Es sind zwei ganz und gar der Jugendsexualität gewidmete Bücher, beide offenbar von Dilettanten in der Jugendpsychologie verfafst, beide an ein breites Publikum sich wendend und daher besonders bedenklich — aber doch sehr verschieden darin, dafs das eine das höhere, das andere das früheste Jugendalter behandelt.

Die Psychoanalyse von Kindern mufs sich methodisch von der des Erwachsenen deswegen unterscheiden, weil die perfekte und offenkundige Sexualität hier normalerweise überhaupt noch nicht existiert. Es mufs daher so gut wie alles aus Umdeutungen sonstiger Verhaltungsweisen gewonnen werden. Hierbei wird die Äquivokation ausgenutzt, die im Worte „Liebe“, „Eros“ steckt. Gewifs empfinden die Kinder in allen Altersstufen Liebe, Sympathie, Zuneigung verschiedenen Grades. Dieser

---

[1] Die *Monatshefte für Pädagogik, Zeitschrift f. vergleichende Seelenkunde, für theoretische und praktische Erziehungswissenschaft und Schulreform.* Wien, Österreichischer Verlag.

[2] *PdJber1912* 65 (1), 5—6. 1913.

allgemeinste Sinn der „Erotik“ wird nun je nach Bedarf beibehalten oder verengert. Einerseits wird immer wieder betont, dafs man gar nicht die brutal-sexuelle Erotik im engeren Sinne meine, wenn man von kindlicher Erotik spreche. Andererseits aber wird doch immer wieder alle Erotik zugespitzt gedacht auf eigentlich Sexuelles; es wird die Verwandtschaft zwischen allen Formen der Liebe hervorgehoben und die unmittelbare Geschlechtsliebe als der eigentliche Zielpunkt aller Liebesaffekte des Kindes aufgefafst; die grofse Mannigfaltigkeit der kindlichen Lust- und Liebesgefühle aber wird dadurch bewältigt, dafs man die infantile Sexualität im Gegensatz zur eindeutigen Richtung der späteren „polymorph“ nennt.

So werden die Hauptthesen verständlich, die den beiden zu besprechenden Versuchen der Jugend-Psychoanalyse zugrunde liegen:

In der Frühzeit des kindlichen Seelenlebens ist es vor allem die Liebe zur Mutter, die das Kind erfüllt: indem hierin ein sexuell-erotischer Keim gesehen wird, spricht die Psychoanalyse von dem Inzest-Gedanken, der als ganz allgemeingültige Erscheinung aller Kindheit hingestellt wird. Und in den höheren Altersstufen der Jugend ist es vor allem die Neigung zu Freunden und Kameraden, die den jungen Menschen beseelt; indem diese sexuell-erotisch gedeutet wird, erscheint die Homosexualität als die natürlichste und die allgemeinste Liebesform des Jugendalters.

Wir beginnen mit dem zweiten Punkte.

III.

Eine der erfreulichsten Bewegungen unserer Zeit, die des Wandervogels, ist soeben durch eine trübe psychoanalytische Flutwelle überspült worden, Hans Blüher[1], der selber längere Zeit der Bewegung als Führer angehörte, sucht nämlich ausführlich zu begründen, dafs die ganze Bewegung im Grunde ein Zeugnis und Erzeugnis der Homosexualität sei (B. sagt mit Freud dafür lieber Inversion), ja noch mehr, dafs nicht die Hemmung, sondern die Freigabe dieser erotischen Tendenz eine ethische und „psycho-sanitäre“ Forderung sei.

[1] H. Blüher, Die deutsche Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen. Ein Beitrag zur Erkenntnis der Inversion. Berlin-Tempelhof, Bernhard Weise. 1912.

Nun ist es ja sehr wahrscheinlich, dafs die Homosexualität, die überall einen gewissen kleinen Prozentsatz der jungen Menschen ergreift — man denke an Internate — auch innerhalb der vielen Tausende von Wandervögeln ihre vereinzelten Adepten gehabt hatte und noch hat. Aber so meint es Blüher gar nicht. Nicht von Einzelfällen spricht er, sondern von einem Zuge, der der ganzen Bewegung grundwesentlich zukomme. Und er versteht andererseits auch „Homosexualität" nicht lediglich — oder auch nur vorwiegend — in dem groben Sinn eines mann-männlichen Geschlechtsverkehrs, sondern in dem weiteren Sinn aller zwischen Geschlechtsgenossen bestehenden intensiveren Liebe, welche die Liebe zum anderen Geschlecht zurücktreten läfst.

Hier stofsen wir also gleich wieder auf jene Zweideutigkeit der Worte Sexualität und Erotik, die den ganzen Schaden anrichtet. Blüher fafst den Begriff zuweilen so weit, dafs überhaupt jede denkbare Beziehung zwischen Mensch und Mensch darunter verstanden wird. Die beiden grofsen Arten menschlicher Gemeinschaft, Familie und Staat, seien eigentlich nichts anderes als die Erzeugnisse der beiden Sexualformen, der Hetero- und der Homosexualität. Die Beziehung der Heterosexualität zur Familiengründung liegt ja klar zutage. Dagegen ist die Behauptung, dafs alle sozialen Beziehungen auf Homosexualität beruhen, nichts als ein Wort, und zwar ein irreführendes. Wozu dann noch von S e x u a l i t ä t sprechen, wenn man S o z i a l i t ä t meint? Gewifs gehört zu allen Gesellungserscheinungen, zu Verkehr, Vereinsgründungen, Staatenbildungen, Genossenschaftswesen usw., dafs sich Mann zu Mann finde, mit ihm sympathisiere, befreundet sei — aber was hat das nur mit Sexuellem zu tun? (Vielleicht würde gerade die entgegengesetzte Theorie viel mehr Wahrscheinlichkeit haben: weil der normale erwachsene Mann seine Sexualregung beim anderen Geschlecht abregiert, so kann er sich um so entschiedener seinen politischen, wissenschaftlichen, kameradschaftlichen und sonstigen Interessen im Männerkreise ohne sexuellen Nebenton widmen.)

Fafst man die Homosexualität so weit, wie Blüher es tut, dann ist sie natürlich nicht mehr eine Ausnahmeerscheinung neben der der normalen Heterosexualität, sondern ihr gleichgeordnet und gleichberechtigt[1], auch kaum minder verbreitet. In der

[1] Blüher will auch z. B. nicht zugeben, dafs die Heterosexualität des-

Jugend vor allen Dingen spielt sie eine grofse Rolle, indem in gewissen Altersstufen der junge Mensch besonders dazu neigt, sich ganz der Kameradschaft mit Geschlechtsgenossen hinzugeben. Und für diejenigen Jugendlichen, in denen diese Form der Liebe besonders stark lebt, ist nun nach Blüher der „Wandervogel“ die Erfüllung ihrer Sehnsucht. Nicht dafs es in der Regel bis zum eigentlichen Sexualakt, der „Detumeszenz“ käme; denn „Liebe“ und „Begierde“ seien zwei Phasen der Sexualität, die relativ unabhängig voneinander sein können, ohne doch ihre innerliche Zusammengehörigkeit zu verleugnen. Deshalb seien alle stärkeren Regungen der Kameradschaft von Knaben und jungen Männern: das romantische Schwärmen für den älteren Führer oder für den jüngeren Freund, das Verlangen nach recht häufigem Zusammensein und die Wehmut des Abschieds, poetische Ergüsse und leidenschaftliche Briefe, die den Freunden gewidmet sind — nur die feineren Formen, die „Contrectations“-Phase desselben Triebes der Inversion. Die eigentlichen Kristallisationszentren der ganzen Bewegung aber seien stets „Männerhelden“ gewesen, voll invertierte Personen, die ihren jüngeren Genossen inbrünstige Liebe entgegenbrachten, für sie alles taten, sie für sich und die Wandervogelsache begeisterten, die wahren Träger jener romantischen gegen Tradition und Schultrockenheit gerichtete Jugendkultur darstellten — und so wird der Homosexuelle, wie in den Zeiten der Antike, wiederum zur Idealfigur, zum berufenen Führer, nicht etwa zum Verführer der Jugend.

Blüher gibt Schilderungen von einer Reihe solcher Persönlichkeiten, auch Briefe und Gedichtproben, welche die grundlegende Bedeutung der Inversion im Kreise der Wandervögel beweisen sollen. Was man so in psychoanalytischen Kreisen „beweisen“ nennt! Denn einzelne Proben können höchstens lehren, dafs Einzelfälle in einer gewissen Anzahl vorhanden waren und sind — was wohl keiner ernstlich bestritten hat; über Umfang und Tiefgang lehren sie nichts. Die Proben aber sind mindestens zu einem Teil nur künstlich im Sinne der Homosexualität zu deuten. Denn Freundschaftsversicherungen, auch wenn sie überschwenglich sind, Gedichte, die ein trauliches Zusammensein mit

---

wegen höher stehe, weil sie die Nebenerscheinung der Kindererzeugung und damit des Fortbestandes der Menschheit habe. Das sei eine falsche „teleologische“ Betrachtungsweise.

dem Freund am Lagerfeuer besingen, sind noch durchaus keine Beweise der Inversion.

Auch darin sieht Blüher ein Zeichen für die allgemeine Inversionsnüance der Bewegung, dafs die Wandervögel sehr oft vom Mädchen nichts wissen wollen, den Flirt, die Tanzstunde meiden; die mann-männliche Kameradschaft sei deshalb eine Art Kompensation, die natürlich ebenfalls innerhalb der Sexualsphäre liegen müsse. Die Sache mag richtig sein, die Erklärung ist falsch. In jenen Jugendjahren kann ein romantisches Ideal den Menschen sehr wohl ganz ausfüllen und daher für andere sonst gewohnte Freuden dieser Altersstufe weniger empfänglich machen — ohne dafs der verdrängende und der verdrängte Faktor derselben Triebsphäre angehören müfsten. Ein rein wissenschaftliches Interesse, ein technisches Interesse (z. B. das Bauen von Flugmaschinen), erwachende politische Neigungen können genau ebenso den jungen Menschen zeitweilig von allem Flirten abziehen — nur dafs der Wandervogel mit seiner Romantik, seiner Massensuggestion, seinen Freundschaften eine viel stärkere Anziehungs- und damit Ablenkungsenergie besitzt.

Nun kann sich aber Blüher selbst bei weitestgehender Deutung nicht verhehlen, dafs es auch im Wandervogel, sogar unter den Führern, viele Persönlichkeiten gibt, deren homosexueller Charakter nicht zutage tritt. Er unterscheidet unter diesen zwei Typen, die er nun recht geschickt, wenn auch nichts weniger als überzeugend, seiner Theorie einordnet.

Der eine ist der „Verfolgungstyp", dessen Angehörige mit starker Affektbetonung jede Behauptung homosexueller Tendenz als beleidigende Zumutung zurückweisen. Blüher ist nun nicht umsonst in die Freudsche Schule gegangen: gerade dieser Protest zeige ja am deutlichsten, wie es wahrhaft um sie stehe. Sie sind die Neurotiker, die den homosexuellen Trieb verleugnen, weil er sie besonders stark bewege, ohne doch zu freier Auswirkung kommen zu können; ihr Hafs gerade verrate die wirkliche Richtung ihrer Liebe. Es ist also das altbewährte Rezept der Psychoanalyse: Ob man irgend etwas Sexuelles zugibt, oder ob man es bestreitet — beides soll gleich beweiskräftig für seine Existenz sein.

Demnach gäbe es also in der Wandervogelbewegung eigentlich gar keine Menschen, die nicht invertiert wären?

Doch, aber diese „Normalen“ werden recht geringschätzig behandelt. Sie bilden den „Typ des deutschen Oberlehrers“, der, weil ihm eben diese Knabenerotik fremd sei, auch den Jungen als Freund und Kamerad so wenig bedeute. Und da die Leitung des Wandervogels jetzt in die Hände von Männern dieses Typs gelangt sei, müsse die Bewegung verflachen. Es gibt nach Blüher nur eine Rettung: dafs die Inversion im Wandervogel nicht verfolgt und verfemt, sondern freigegeben und in ihrer kulturellen Bedeutung anerkannt werde und dafs begeisterte Invertierte wieder die Zügel ergreifen.

Dies der Hauptinhalt des Buches. Welches wird seine Wirkung sein oder ist es zum Teil bereits gewesen?

Die Schrift mufs erstens die Stellung der öffentlichen Meinung zum Wandervogel unheilvoll beeinflussen. Denn der sichere Ton, mit dem Blüher seine Lehre vorträgt, und der Rückhalt, den er in der Theorie einer wissenschaftlichen Kapazität, nämlich Freuds, zu haben scheint, mufs zahlreiche Laien dazu bringen, seine Angaben und Deutungen für richtig zu halten. Da aber andererseits die Wertung dieser vermeintlichen Tatsachen meist der Blüherschen sehr entgegengesetzt ist, so wird eine Be- und Verurteilung des Wandervogels resultieren, die dieser gewifs nicht verdient. Dafs Eltern ihre Kinder von einer Bewegung fernhalten werden, deren homosexueller Einschlag nicht nur behauptet, sondern sogar gepriesen wird, ist nur allzu verständlich; ferner wird bereits berichtet, dafs manche Schulleiter, die das Buch ernsthaft nehmen, ihren Schülern die Beteiligung verboten haben — was nur ein so fanatischer Schulmeisterhasser, wie Blüher es ist, sonst aber niemand als erfreulich verzeichnen wird.

Ist demnach der äufsere Bestand dieser Bewegung durch das Buch bedroht, so noch mehr der innere. Man denke sich nur die Schrift in den Händen nicht nur der Wandervogelführer, sondern auch der halbwüchsigen Mitglieder — denn natürlich zirkuliert es in weiten Kreisen — welche Folgen da entstehen müssen! Die momentane Reizung der Sexualinstinkte ist noch nicht das schlimmste — sie wird in diesen Jahren oft auch durch andere heimliche Lektüre schlüpfriger oder sexologischer Art bewirkt. Aber die psychoanalytische Note kann leicht die dauernde „Entharmlosung“ der jungen Menschen zur Folge haben. Ihre Freundschaften und Kameradschaften erhalten jetzt eine

bewuſste Sexualnuance oder doch die einer Sexualmöglichkeit, einer Pseudosexualität; es wird ihnen geradezu aufgezwungen, hinter allem, was sie bewuſst fühlen und äuſsern, etwas zweites Verkapptes zu vermuten. Und dies Geahnte, Erdeutete wird entweder zu einer unklaren Lockung: dann bekommen ihre Freundschaften einen lüsternen Zug, der ihnen früher abging, — oder es wird ihnen zum Gegenstand des Widerwillens: dann werden sie irre an der Unbefangenheit ihrer eigenen Gefühle. Ein Wandervogel, der das Buch kennt, kann ja jetzt kaum mehr mit einem lieben Kameraden Arm in Arm dahin wandern, ohne sich gleich darauf ängstlich zu fragen: Für welche erotische Verdrängung ist das wohl das psychoanalytische Symptom? Und wenn sie sich dabei gar etwas von der Gesellschaft entfernt haben — da ist ja kaum mehr zu vermeiden, daſs in den anderen, die auch den Blüher gelesen haben, Bedenken und Argwohn geweckt werden.

Es wäre daher auf das dringlichste zu wünschen, daſs in Wandervogelkreisen bekannt würde, wie völlig unhaltbar auch von wissenschaftlich-psychologischem Standpunkte die Blühersche Theorie und wie falsch daher alle darauf gegründeten Folgerungen sind. Hoffentlich übersteht die Bewegung diese unverdiente Erschütterung.

IV.

Die Psychoanalyse der frühen Kindheit (erste 6 Jahre) gehört nun gänzlich ins Gebiet der Absurdität. Und es findet sich dieses Wühlen in einer vermeintlichen Baby-Sexualität nicht etwa nur bei der „wilden Psychoanalyse“, die Freud von sich abschütteln will; im Gegenteil, sie ist ein besonders beliebtes Thema der offiziellen Schule.[1] Freud selbst ging mit seiner „Phobie eines 5jährigen Knaben“[2] voran (vgl. den Anhang zu diesem Aufsatz), Jung[3] u. a. folgten mit ähnlichen Kasuistiken. Die Krone aber setzt diesen Arbeiten ein eben unter Freuds Aegide

[1] In der Schule Adlers regt sich allerdings erfreulicherweise auch schon der Protest gegen diese Sexualisierung des Babys; so sagt Wexberg [*ZPst* 4 (2)], daſs „die Bezeichnung ‚sexuell‘ dort, wo es sich um ganz primitive ausgesprochen infantile Erlebnisse handelt, nicht mehr als ein Wort sein kann“.

[2] *JbPsa* 1, S. 1—109. Lpzg. u. Wien, Deuticke. 1909.

[3] Über Konflikte der kindlichen Seele. *JbPsa* 2. 1910. Auch separat. Leipzig u. Wien, Deuticke. 26 S.

erscheinendes gröſseres Werk auf, welches so ziemlich die ganze Psychologie der frühen Kindheit in Sexualpsychoanalyse auflösen will.[1] Der Verf., Dr. H. v. Hug-Hellmuth, hat gelegentliche kindespsychologische Beobachtungen an seinem Neffen angestellt. (Daſs er von diesem Neffen nicht der Onkel, sondern — die Tante ist, kommt erst ganz nebenbei, an ziemlich späten Stellen des Textes zum Vorschein; was würden Psychoanalytiker wohl alles aus dieser „Verdrängung" des weiblichen Geschlechtscharakters machen!). Im übrigen arbeitet dieses Buch gröſstenteils mit den in der Literatur vorhandenen Aufzeichnungen über kindliches Seelenleben, unter anderem auch mit den Veröffentlichungen von meiner Frau und mir. So bot sich denn eine besonders handgreifliche Gelegenheit zu der Feststellung, mit welcher Ungeniertheit die Interpretation vorgenommen wird.

Die Verfasserin hat sogar die Kühnheit zu behaupten, daſs wir Kinderpsychologen in unseren Schriften die frühkindlichen Sexualphänomene aus konventionellen Gründen absichtlich unterdrückt hätten: „Es ist in der Tat kaum anzunehmen, daſs Forschern wie Preyer und Stern u. a. wirklich alle sexuellen Regungen der von ihnen beobachteten Kinder entgangen wären, da dieselben doch deutlich genug hervortreten." Sehen wir einmal zu, was unter solchen „deutlichen" Zeichen der Sexualität verstanden wird: sie sind charakteristisch für die ganze Methodik.

These der Verfasserin: Die Vorgänge der Geburt eines Geschwisterchens machen auf das Kind einen ganz auſserordentlich starken, natürlich sexuell bedingten Eindruck und wirken deshalb auch besonders intensiv in der Seele des Kindes nach. Hierfür entnimmt sie u. a. aus unserer Monographie über frühkindliche Erinnerungen folgenden „Beweis": Als unser Sohn mit $3\frac{1}{4}$ Jahren einmal die Mutter bei Tage im Bett liegen sieht, fällt ihm eine $\frac{3}{4}$ Jahre zurückliegende ähnliche Situation ein: daſs er nämlich einmal am Bett der Mutter Mittag gegessen habe. Diese Erinnerung wird der Verfasserin nun dadurch psychoanalytisch verdächtig, daſs die Mutter damals Wöchnerin gewesen ist; sie scheint es für unmöglich zu halten, daſs das Kind die Erinnerung an die ungewohnte Art des Mittagessens gehabt hätte, wenn die Mutter aus irgend einem anderen Grunde, z. B. wegen einer Erkältung, das Bett gehütet hätte.

In Wirklichkeit ist diese Erinnerung genau so harmlos wie 100 andere zum Teil noch viel nachhaltigere, die wir berichten. Unser Schweigen über sexuelle Zusammenhänge ist kein Verschweigen, sondern nur die Folge dessen, daſs bei aller noch so intensiven Beobachtung nicht die

[1] Dr. H. von Hug-Hellmuth, Aus dem Seelenleben des Kindes. Eine psychoanalytische Studie. *SchrAngSee* **15.** 170 S. Lpzg. u. Wien, Deuticke. 1913.

leiseste Spur von sexuellen Unterton in den Erinnerungen unserer Kinder zu entdecken war.

Ein anderes Beispiel: Wenn unser Sohn mit 5 Jahren eine Phase des übertriebenen Wahrheitsfanatismus hatte, und jede noch so kleine vermeintliche Verfehlung sogleich den Eltern berichtete, so sieht die Verfasserin mindestens eine sehr starke Wurzel dieser Erscheinung (S. 146) in dem kindlichen Verlangen, „durch eigene vollständige Aufrichtigkeit auch die der Umgebung, natürlich in bezug auf sexuelle Dinge, zu erzwingen". Das ist eine durch nichts gerechtfertigte Unterschiebung — wie überhaupt die Verfasserin mit der ganzen Freudschen Schule irrt, wenn sie das Interesse des Kindes fast ausschliefslich auf die Herkunft der kleinen Kinder konzentriert glaubt. Soll doch (S. 117) diese Sphinx-Frage die Ursache „aller Grübelsucht überhaupt" sein!

Glücklicherweise ist die Kindesseele unendlich mannigfaltiger als die Psychoanalytiker ahnen. Es gibt schlechterdings nichts, dessen Herkunft nicht dem 3—5 jährigen Kinde Anlafs zum Nachdenken oder zu Warum- und Woherfragen geben könnte; das grofse θαυμάζειν des Kindes erstreckt sich genau ebenso auf das Problem, woher der Apfel komme und wer die Lokomotive gemacht habe, wie auf das, woher das Schwesterchen komme und wer den kleinen Bruder gemacht habe. Wird dem Kinde hier in pädagogisch feinfühliger und unbefangener — also nicht psychoanalytischer — Weise eine wahre Antwort gegeben, die dem Niveau seines Verständnisses angepafst ist, so spielt normalerweise das Problem im Denken des Kindes keine irgend wie vor anderen Problemen ausgezeichnete Rolle.

Ein drittes Beispiel: Wenn unsere Tochter im Alter von 3 Jahren bei Betrachtung eines Bildes, auf dem ein Kind auf der Erde liegt, sagt: „Da liegt der Günter (Name des Brüderchens) und ist tot," — so soll das (S. 85) den verkappten Wunsch des Kindes bedeuten, dafs der Bruder, der ihr die Liebe der Mutter streitig mache, tot sein möge. Die Liebe der Kinder zu den Eltern, insbesondere zur Mutter, soll ja nach Freud in der Tat von vornherein etwas sexuell-erotisches haben (sogenanntes Incestmotiv), woraus sich dann die regelrechte Eifersucht gegen den Konkurrenten erklären liefse. Wir können nun aus der genauesten Kenntnis des Kindes heraus versichern, dafs bei jener Bemerkung weder ein bewufster, noch ein unbewufster Todeswunsch vorlag, ja, dafs damals dem Kinde der Begriff des Totseins überhaupt noch fremd war und das Wort lediglich für „unbeweglich daliegen" benutzt wurde. Dafs aber der Name des Bruders genannt wurde, entspringt der ganz allgemeinen Tendenz des Kindes, abgebildete Personen mit individuellen, ihm bekannten Namen zu bezeichnen. (Oder ist es etwa auch psychoanalytisch verdächtig, wenn jeder abgebildete Mann Onkel oder Papa genannt wird?) Allein von solchen allgemeinen Erscheinungen des kindlichen Seelenlebens wissen die Psychoanalytiker augenscheinlich nichts, und so mufs für das einfachste eine höchst gekünstelte Deutung herhalten.

Aus dem übrigen Inhalt des Buches mufs es genügen, eine kleine Blütenlese zu veranstalten.

Da seien zuerst die vielfach verstreuten „Nachweise“ erwähnt, dafs die Kindesseele voll von sexuellen Perversitäten ist. Wenn z. B. ein kleiner Knabe gern mit der Peitsche spielt, so ist es nicht Freude an der Bewegung und an dem lustigen Knallen, auch nicht Nachahmung des Kutschers — sondern unbewufster Sadismus (S. 43). — Wenn ein Kind etwas Verbotenes tut, obwohl es dafür schon bestraft worden ist und wieder Strafe zu erwarten hat, so ist das nicht auf Hemmungslosigkeit oder Widerspruchsgeist, auch nicht auf die eminent grofse Vergefslichkeit des Kindes zurückzuführen, sondern es liegt eine — „masochistische Wollustkomponente“ vor (S. 41). — Wenn schliefslich ein Kind schon die ersten Zeichen von Selbsterziehung zeigt, indem es sich nach Vollbringung irgendeines kleinen Vergehens aus eigenem Antrieb bestraft, z. B. in die Ecke stellt, so ist das nichts anderes als „Autosadismus“ (S. 147).

Eine besondere Rolle spielt in der Kindespsychoanalyse die von Freud erfundene Anal- und Urethralerotik. Die Sache ist schön wie das Wort: Die Verrichtung des Anus und der Urethra sollen Empfindungen von wollüstigem Charakter auslösen, die denen der noch ruhenden Genitalzone verwandt sind und gleichsam als Ersatz oder Vorbereitung für diese dienen. Und nun werden alle Stoffwechselfunktionen des Kindes zum Gegenstand wildester erotischer Deutung. Dafs das Kind diesen Verrichtungen in vollster Harmlosigkeit gegenübersteht, das kann sich eben jemand nicht vorstellen, der selbst harmlos zu denken verlernt hat. Und doch gilt gerade für die frühe Kindheit wirklich der Satz: naturalia non sunt turpia. Jene Tätigkeiten nehmen im Seelenleben des Kindes keine prinzipiell andere Bedeutung ein als etwa Essen und Trinken und Spielen; da gibts für das Kind nichts zu verdrängen oder zu verschieben, und wenn das Kind gelegentlich Worte aus jener Sphäre gebraucht oder sogar den Verrichtungen ein gewisses Vergnügen entgegenbringt, so liegt das eben daran, dafs es noch unterschiedslos all seine Erlebnisse zu Gegenständen des Spafsens, Spielens und Sprechens macht[1]. Was ist z. B. daran „sexuell

[1] Übrigens spielen in normalen Kinderstuben die einschlägigen Ausdrücke und Beschäftigungen auch nicht annähernd die Rolle, welche ihnen die Psychoanalytiker zuschreiben. Wo psychisch gesunde kleine Kinder schon mit einer gewissen zweideutigen, halb versteckten Wohlgefälligkeit

erotisch", wenn der Neffe der Verfasserin (S. 72) eine Zeitlang bei Spaziergängen seine Notdurft durch das Loch eines bestimmten Gartenzauns zu verrichten pflegte und sich später daran noch verschmitzt erinnerte? Vielleicht wollte er seine Geschicklichkeit daran erproben.

Nun werden aber diese Funktionen nicht nur selbst als erotisch bezeichnet — alle möglichen anderen werden durch Symbolisierung wieder auf diese zurückgeführt, etwa in dieser Weise: Die Freude des Kindes an runden Gegenständen aller Art ist (S. 101) eine in eine andere Zone verschobene „Koprophilie". (Wie wäre es wohl mit einem psychoanalytischen Buch: „Der Tennissport, ein koprophiles Phänomen"??) — Die Freude am Planschen im Wasser, insbesondere das Vergnügen, mit dem das Kind auf das Ablaufen des Badewassers hört, ist verdrängte Urethralerotik (S. 55) usw.

Wer jedoch glaubt, dafs es der Psychoanalyse genügt, in den verschiedensten Regungen des 3. oder 4. Lebensjahres Sexuelles zu finden, der irrt. Wie waren wir doch alle mit Blindheit geschlagen, dafs wir nicht schon längst die Sexualität des Neugeborenen bemerkt haben! Denn die Haut- und Muskelerotik ist die ursprünglichste Form des sexuellen Empfindens und „dafs sie schon in den allerersten Tagen in unverkennbarer Weise zutage tritt, zeigt sich in den Kratzgelüsten vieler Säuglinge" (S. 2). — Übrigens gehört die weitere Behauptung, dafs das Lutschen oder Ludeln des Säuglings am Finger und beliebigen anderen Gegenständen ein erotisches Urphänomen sei, zum eisernen Bestand des Freudianismus. (Sog. Wonnesaugen. — Hier liegt der falsche Analogieschlufs offen zutage: weil beim Erwachsenen die Saugbewegung meist nur noch mit erotischer Betonung vorkommt, soll sie beim Säugling eine Art sexueller Vorfreude sein.) Dafs der Sauginstinkt als conditio sine qua non der Lebenserhaltung beim kleinen Kinde stark ausgebildet sein mufs, schiert die Psychoanalytiker wenig; dafs ferner der Mund das primitivste Tastorgan des Kindes ist, welches noch vor der Ausbildung des Handgreifens die ersten Erkenntnisse über Form und Konsistenz der Dinge vermittelt und auch weiterhin zur Kontrolle der gesehenen oder mit der Hand ergriffenen Dinge

---

diesen Dingen gegenüberstehen, da liegt die Ursache nicht an ihren natürlichen seelischen Mechanismen, sondern an einer ungeschickten Erziehung.

dient, wird nicht berücksichtigt. Diese Funktion des Mundes macht es vollkommen verständlich, warum das Kind auch dann, wenn es keinen Hunger hat, mit Vorliebe Dinge in den Mund steckt und an ihnen saugt, ohne dafs man erotische Momente zur Erklärung heranzuziehen braucht. — Der Beweis für den Sexualcharakter des Wonnesaugens wird gewöhnlich darin gefunden, dafs erwachsene Neurotiker beim psychoanalytischen Verhör bekannten, in ihrer Kindheit mit besonderer Wonne „geludelt" zu haben. Die noch fehlende Gegenprobe müfste darin bestehen, dafs man bei nicht-neurotischen Menschen einen geringeren Grad von infantilem Ludeln nachwiese; wie läfst sich aber bei einem erwachsenen Menschen überhaupt nachträglich die Intensität seines kindlichen Lutschens messen!

Von einer Psychoanalyse des Säuglings ist der Schritt nicht mehr weit zur Psychoanalyse des Embryos — und in der Tat, auch dieser Schritt wird gemacht. Bei Hug-Hellmuth wird nämlich (S. 2) ausgeführt: Pflegt eine Gravida bis kurz vor der Entbindung intensiveren Geschlechtsverkehr, so wird durch die Erschütterung des Uterus beim Kinde eine Auslösung „primitivster Muskel- und Hautempfindungen" hervorgerufen, wodurch eine vorzeitige „erhöhte Sexualempfindlichkeit" bedingt wird!

Gegenüber derartigem Unsinn versagt sogar das erlösende Lachen; und von rein wissenschaftlichem Standpunkt aus wäre Nichtachtung das allein richtige Verhalten; denn solche Behauptungen müssen sich ja von selbst ad absurdum führen. Allein auch die Kleinkinder-Psychoanalyse hat die sehr ernste praktische Konsequenz der Entharmlosung, genau wie die früher erwähnte Psychoanalyse des Schulkindes, und darum dürfen wir ihr gegenüber nicht Vogel-Straufs-Politik treiben.

Wie bedauernswert sind die jungen Geschöpfe, an denen Eltern oder Lehrer oder Ärzte psychoanalytisch herumexperimentieren und herum-„erziehen"! Welch unheilbarer Schaden kann da angerichtet werden, wenn der Erzieher mit Gewalt eine sexualpsychische Hypertrophie in der Seele der Kleinen erzeugt! Da werden die verfänglichsten Fragen an das Kind gerichtet, immer wieder und wieder, bis es endlich dem Suggestionszwang unterliegt und zugibt, dies und das eigentlich Sexuelle mit jener Äufserung gemeint zu haben. Da wird es zu

der diesem Alter ganz unnatürlichen, ja unmöglichen Selbstbeobachtung angehalten; es soll seine Träume und Phantasien erzählen und deuten. Da werden die selbstverständlichsten Zärtlichkeitsbezeugungen zur Mutter als Äufserungen einer Incestphantasie, eine Abwehrbewegung gegen den Vater als eifersüchtiger Hafs gegen den Nebenbuhler aufgefafst und deshalb nicht mehr als selbstverständlich und harmlos hingenommen — was ein feinfühliges Kind sehr bald merkt. Ebensowenig kann ihm verborgen bleiben, dafs sein Verhalten zu den körperlichen Verrichtungen mit allen möglichen Nüancierungen umgeben wird. So beraubt man das Kind jener glücklichen Fähigkeit, den Menschen und den Dingen unkompliziert und unreflektiert gegenüberzutreten; man zieht um Jahre verfrüht eine Summe von Regungen, Gedanken und Interessen im Kinde mit Gewalt grofs, die vielleicht bei kindgemäfser Erziehung zu ihrer Zeit ihre ruhige Entwicklung genommen hätten.

Nicht weniger schlimm ist es, dafs der Erzieher selbst durch die psychoanalytische Einstellung — die augenscheinlich leicht einen monomanischen Charakter erlangt — bald jede Unbefangenheit im Verkehr mit Kindern und jeden natürlichen Takt in ihrer Erziehung verlieren mufs.

Wer all dies für übertrieben hält, der überzeuge sich aus den folgenden Stichproben von FREUDS „Phobie eines 5 jährigen Knaben", mit welcher Rücksichtslosigkeit und Nichtachtung erziehlicher Interessen vorgegangen wird.[1]

Wir haben auf so vielen Gebieten, wo früher ungestraft an Kindern gesündigt wurde, Kinderschutz eingeführt — hier ist ein neues Gebiet, wo er dringend nötig wird. Ich möchte die Pädagogen warnen, in der Psychoanalyse eine wertvolle Methode für die Erziehung zu sehen; ich möchte sie im Gegenteil dazu aufrufen, zusammen mit den Psychologen und den Ärzten, die um das Wohl der Jugend besorgt sind, Front zu machen gegen jene neue Gefährdung unserer Kinder. Die FREUDsche Psychoanalyse — speziell in ihrer Anwendung auf das Kind — ist nicht nur eine wissenschaftliche Verirrung, sondern eine pädagogische Versündigung.

[1] Weitere Beispiele solcher „Aufklärungsarbeit" an kleinen Kindern finden sich bei JUNG a. a. O., sowie bei MARCINOWSKI „Der Mut zu sich selbst" S. 215.

Anhang:

Kritik einer Freudschen Kinder-Psychoanalyse.

Von Clara und William Stern.

Inhalt:

I. Der Fall. II. Suggestionen. III. Deutungen. IV. Erziehungssünden.

Den allgemeinen Ausführungen des vorigen Aufsatzes lassen wir eine Spezialbetrachtung folgen, die sich mit dem für die Kindes-Psychoanalyse grundlegenden Werk des Schöpfers der Methode selbst beschäftigt. Freuds mehr als 100 Seiten umfassende „Analyse der Phobie eines 5 jährigen Knaben“ [1] wurde als geniale Tat gepriesen und machte erst den anderen Mut, ähnliche abschüssige Wege zu gehen. Will man also das Übel an der Wurzel fassen, so mufs man gerade diese Abhandlung unter die Lupe nehmen. Freilich mufs der Leser sich darauf gefafst machen, dafs von Dingen die Rede ist, wie sie sogar in rein wissenschaftlichen Erörterungen glücklicherweise zu den Seltenheiten gehören. Auch wir sind nur mit innerem Widerstreben an die Arbeit gegangen; doch glaubten wir es der Psychologie und Pädagogik schuldig zu sein, uns dieser Aufgabe nicht zu entziehen.

Übrigens ist der Autor des Aufsatzes nicht zugleich der eigentliche Beobachter des Falles. Er stützt sich vielmehr fast ausschliefslich auf die vom Vater des Kindes stammenden Berichte, gibt die allgemeinen Direktiven der Behandlung an (in die er nur einmal persönlich eingreift) und verarbeitet dann das ihm zur Verfügung gestellte Material ohne Bedenken in seiner Weise — also zum mindesten eine recht indirekte Kindespsychologie.

Bei der Kritik kommt es uns nicht in erster Linie auf das an, was für Freud und seine Anhänger das wichtigste ist, nämlich die Phobie und ihre etwaige Heilung durch die psychoanalytische Methode. Denn erstens ist es sehr wahrscheinlich, dafs auch nach jeder anderen Methode, ja sogar nach keiner Methode die Phobie ebenfalls mit der Zeit verschwunden wäre. Zweitens aber setzt die Behandlung voraus, dafs man die angewandten Mittel gelten läfst; und eben gegen die Qualität dieser Mittel richten sich unsere Anklagen, sowohl gegen ihre psychologische Stichhaltigkeit, wie gegen ihre pädagogische Berechtigung. Selten ist der Grundsatz: „Der Zweck heiligt die Mittel“ innerhalb der Wissenschaft in so nackter Form hervorgetreten wie hier.

Nehmen wir selbst einmal an, dafs die Phobiekur geglückt sei, so gleicht sie der Kur des Doktor Eisenbarth, der seine Patienten allerdings radikal von ihrem Zahnschmerz befreite — indem er ihnen den Kopf abschlug.

I. Der Fall.

Ein Arzt, der nebst seiner Frau zu den nächsten Anhängern Freuds gehört (S. 2) und von diesem angeregt ist, „Studien über das zumeist geschickt übersehene oder absichtlich verleugnete Sexualleben der Kinder

[1] *JbPsa* **1**, S. 1—109. 1909.

zu sammeln“, hat einen Sohn Hans. Der Vater hatte über den Knaben von dessen 4. Jahre an Aufzeichnungen gemacht, die sich auf solche Äufserungen und Handlungen des Knaben bezogen, welche der Vater für „sexuell“ hielt. Es handelt sich zunächst um das Interesse des Knaben für die Sekretionsorgane; insbesondere beschäftigt ihn die Existenz des Harnentleerungsorgans (des sogenannten „Wiwimacher“) bei sich und anderen Menschen und Tieren. Ferner macht die Geburt einer kleinen Schwester, als er $3\frac{1}{2}$ Jahre alt war, grofsen Eindruck auf ihn und veranlafst ihn, sich mit den damit zusammenhängenden Phänomenen innerlich zu beschäftigen. Im Alter von $4\frac{3}{4}$ Jahren bildet sich bei dem Knaben eine Phobie aus: die Furcht, dafs ihn ein Pferd beifsen werde. Dieser Angstzustand wird bald so stark, dafs der Knabe jeden Gang auf die Strafse scheut, unterwegs häufig weint und zur Mutter zurückverlangt. Hier setzt nun die eigentliche psychoanalytische Deutung und Behandlung des Vaters ein, in die Freud nur ein einziges Mal in persönlichem Gespräch eingreift.

Zugleich konstatiert man eine erhöhte Zärtlichkeit zur Mutter, die sich im Wachen wie im Trauminhalt äufsert und man stiftet nun den Zusammenhang, dafs diese „das Grundphänomen der Phobie“ sein soll. „Diese gesteigerte Zärtlichkeit der Mutter gegenüber ist es, die in Angst umschlägt, die, wie wir sagen, der Verdrängung unterliegt“ (S. 15). Deshalb besteht die Behandlung des Vaters darin, die vermeintlich verdrängte Vorstellung in das Bewufstsein des Knaben zu heben, um sie zum Abreagieren zu bringen. Freud verabredet mit dem Vater, „dafs er dem Knaben sagen solle, dafs mit den Pferden sei eine Dummheit, weiter nichts. Die Wahrheit sei, dafs er die Mama so gerne habe und von ihr ins Bett genommen werden wolle“ (S. 17). Ferner schlug er dem Vater vor, „den Weg der sexuellen Aufklärung zu betreten“ (S. 18). Man nahm nämlich an, dafs der Knabe schon seit längerem masturbierte (auf Befragen hatte Hans „gestanden, dafs er sich jede Nacht vor dem Einschlafen zu Lustzwecken“ mit dem Geschlechtsorgan beschäftigte (S. 17)). Diesen Rat befolgte der Vater in intensivster Weise; jeder Traum, jede Bemerkung, jede Handlung der Knaben wurde aufgegriffen; es wurde ihm bedeutet, dafs er ja etwas ganz anderes damit meine, es wurden bei jeder Gelegenheit so lange an ihn Fragen in der bezeichneten Richtung gestellt, bis er selbst äufserte: Eigentlich meine er die Mama, die er lieb habe und bei der er gern schlafen wolle; eigentlich sei er auf den Vater eifersüchtig, weil dieser bei der Mama liege, und er wünschte, dafs dieser tot sei, um ihn zu vertreten; eigentlich bedeuten alle möglichen Gegenstände, die in seinen Reden und Träumen vorkommen, Wiwimacher. Vier Monate lang dauerte diese „Psychoanalyse“, welche die mannigfachsten, für den Leser oft verwirrenden Etappen durchlief; zeitweilig war der eine oder andere Komplex hauptsächlicher Interessen- und Unterhaltungsgegenstand: der Wiwimacher, der „Lumpf“ (die Exkremente), die früher erlebte Schwangerschaft und Entbindung der Mutter, die Freundschaft mit anderen Kindern, die Eifersucht auf das Schwesterchen, Träume, wirkliche Erlebnisse mit Pferden, die zum Teil schon lange zurückliegen; alle diese Details bilden Maschen eines grofsen Netzes, in die sich nach Anschauung der Eltern und Freuds

immer und immer nur die Sexualität verfängt. Nach Ablauf der vier Monate gesundet der Knabe — wie die behandelnden Personen meinen, nicht trotz, sondern infolge ihrer Behandlung.

II. Suggestionen.

Das gesamte System dieser Psychoanalyse steht und fällt mit der Glaubwürdigkeit der vom Kinde gemachten Äufserungen; denn ein anderes Material existiert überhaupt nicht. Mithin gehört der Fall ins Gebiet der Aussagepsychologie.

Die Aussagepsychologie hat nun gefunden, dafs Kinder unter Umständen ganz wertvolle Zeugen sein können, wenn es sich um Wiedergabe einfacher, ihrem Verständnis zugänglicher Beobachtungen handelt, und wenn die Kinder aus eigenem, also spontan ihre Erlebnisse darstellen können. Beides liegt hier aber nicht vor. Hans hat erstens über lauter innere Wahrnehmungen zu berichten — und die Selbstbeobachtung oder gar nachträgliche Selbsterinnerung über erlebte Gefühle, Vorstellungen, Wünsche ist eine Leistung, die dem Erwachsenen schwer, dem Kinde aber überhaupt unmöglich ist. Und Hans berichtet zweitens nur unter ständigem geradezu folternden Verhörszwang; und kein Ergebnis der ganzen Aussagepsychologie ist vielleicht sicherer als dies, dafs je jünger ein Mensch, um so stärker seine Suggestibilität ist. So würden bei einem 5 jährigen Knaben schon viel geringere Suggestionen als sie vom Vater des Kindes ausgeübt wurden, genügen, um seinen Aussagen jeden Anspruch auf Objektivität zu nehmen.

Dafs bei der Psychoanalyse des kleinen Hans starke Suggestion angewandt worden ist, gibt Freud selbst zu [1], aber er ist überzeugt, dafs man die Angaben des kleinen Hans trotzdem nicht in Bausch und Bogen verwerfen dürfe. „Man kann vielmehr ganz deutlich unterscheiden," so behauptet er, „wo er unter dem Zwang eines Widerstandes fälscht oder zurückhält, wo er selbst unentschieden dem Vater beipflichtet, was man nicht als beweisend gelten lassen mufs, und wo er, vom Drucke befreit, übersprudelnd mitteilt, was seine innere Wahrheit ist, und was er bisher allein gehört hat" (S. 78).

Die hier behauptete Unterscheidungsfähigkeit halten wir für gänzlich unmöglich. Denn die Suggestionsfülle, die sich über den Knaben ergofs, mufste alles Eigene so verrücken, ersticken und ersetzen, dafs es vermessen wäre, aus seinen Antworten etwas herauslesen zu wollen, was nicht dem Vater, sondern ihm gehört. Selbst dort, wo er dem Anscheine nach irgend welche Anschauungen oder Ideen spontan heraussprudelt, mag es vielleicht Produkt einer „inneren Wahrheit" sein, aber einer Wahrheit, die durch monatelange tagtägliche Behandlung erst innerlich geworden ist.[2]

---

[1] S. 79: „Während der Analyse allerdings mufs ihm vieles gesagt werden, was er selbst nicht zu sagen weifs, müssen ihm Gedanken eingegeben werden, von denen sich noch nichts bei ihm gezeigt hat, mufs seine Aufmerksamkeit die Einstellung nach jenen Richtungen erfahren, von denen her der Vater das Kommende erwartet".

[2] Diese durch frühere Suggestion herbeigeführte Scheinspontaneität ist durch Aussageversuche mit Sicherheit nachgewiesen worden. So er-

Es ist für unsere Zwecke günstig, dafs der Vater seine Verhöre nebst den Antworten des Knaben wörtlich wiedergegeben hat. Man höre folgende Proben[1]:

S. 49. Der Knabe äufserte Furcht, dafs er beim Baden in der grofsen Badewanne ins Wasser fallen könne. Darauf entspinnt sich folgende Unterhaltung:

Ich: „Da badet dich doch die Mama. Fürchtest du dich, dafs dich die Mammi ins Wasser werfen wird?" Hans: „Dafs sie die Hände weggeben wird, und ich falle ins Wasser mit dem Kopf." Ich: „Du weifst doch, die Mammi hat dich lieb, sie wird doch nicht die Hände weggeben." Hans: „Ich hab's halt geglaubt." Ich: „Warum?" Hans: „Das weifs ich bestimmt nicht." Ich: „Vielleicht, weil du schlimm warst und du geglaubt hast, dafs sie dich nicht mehr gerne hat?" Hans: „Ja." Ich: „Wenn du dabei warst, wie die Mammi die Hanna gebadet hat, hast du vielleicht gewünscht, sie soll die Hand loslassen, damit die Hanna hineinfällt?" Hans: „Ja." — Also Suggestion des bekannten „Todeswunsches aus Eifersucht", der in keiner richtiggehenden Psychoanalyse fehlen darf. Freud fügt belobigend hinzu: „Wir glauben, dies hat der Vater sehr richtig erraten."

S. 59. Bei einer Unterhaltung über Pferde hatte Hans unter anderem erzählt, dafs er früher einmal Pferde gern geneckt und einmal geschlagen habe. In der folgenden Unterhaltung, die sich zunächst weiter um Pferde dreht, wird nun plötzlich vom Vater die Frage eingestreut: „Wen möchtest du eigentlich gerne schlagen, die Mammi, die Hanna oder mich?"

Hans: „Die Mammi."

Vater: „Warum?"

Hans: „Ich möcht' sie halt schlagen."

Dies Suggestivprodukt nennt dann Freud eine „sadistische Anwandlung".

S. 63. Der Knabe hatte vormittags mit einer Gummipuppe gespielt, in deren Pfeifenöffnung er ein kleines Messerchen gesteckt hatte; um das Messerchen wieder herausfallen zu lassen, hat er der Puppe die Füfse auseinandergerissen. Nachmittags fragte ihn der Vater hierüber in folgender Weise aus: „Weshalb hast du die Füfse auseinandergerissen? Damit

---

gaben Experimente mit Bildern zuweilen folgendes: Hatte ein Kind über ein gesehenes Bild auszusagen, so war beim ersten Male die spontane Aussage ziemlich richtig, und erst beim Verhör stellten sich auf Grund der Suggestivform gewisser Fragen Fehler ein. Wurde nach einigen Wochen eine erneute Aussage verlangt, so wurden nun mit spontanster Selbstverständlichkeit manche von den Irrtümern hervorgebracht, die damals in der Inquisition nur zögernd und zweifelnd geäufsert worden waren. So genügt schon eine eimalige Suggestion, um nachträglich die so irreführende Scheinspontaneität zu erzeugen; wie vielmehr jene unausgesetzten rücksichtslosen Suggestionen, denen der Knabe Hans ausgesetzt war.

[1] In den Gesprächen bedeutet „Ich" stets den Vater. — Der Sperrdruck bestimmter Gesprächsstellen stammt von uns.

du den Wiwimacher sehen kannst?" Hans: „er war ja auch zuerst da, da hab ich ihn auch sehen können." Vater: „Weshalb hast du das Messer hineingegeben?" Hans: „Ich weifs es nicht." Vater: „Hast du dir gedacht, es ist vielleicht ein kleines Kind?"

Der Knabe war verständig genug, auf diese verblüffende Frage zu antworten: „Nein, ich habe mir gar nichts gedacht."

Besonders grotesk sind die Suggestionen, die sich an Träume des Kindes anschliefsen. Der eine Traum lautet: (S. 24). „In der Nacht war eine grofse und eine zerwutzelte Giraffe im Zimmer, und die grofse hat geschrieen, weil ich ihr die zerwutzelte weggenommen habe. Dann hat sie aufgehört zu schreien, und dann habe ich mich auf die zerwutzelte Giraffe darauf gesetzt." Der Traum hatte den Knaben so geängstigt, dafs er sich zu den Eltern ins Bett flüchtete. Der Vater deutete sich den Traum folgendermafsen: „Die grofse Giraffe bin ich, respektive der grofse Penis (der lange Hals), die zerwutzelte Giraffe meine Frau, resp. ihr Glied." Und in der Tat glückt es auch dem Vater, eine Bestätigung dieser „scharfsinnigen Deutung", wie sie FREUD nennt, aus dem Knaben herauszuholen. Aber mit welchen Suggestivmitteln! Man höre:

„Sonntag, 29. März, fahre ich mit Hans nach Lainz. In der Tür verabschiede ich mich von meiner Frau scherzhaft: „Adieu, grofse Giraffe." Hans fragt: „Warum Giraffe?" Darauf ich: „Die Mammi ist die grofse Giraffe", worauf Hans sagt: „Nicht wahr, und die Hanna ist die zerwutzelte Giraffe?" — Auf der Bahn erkläre ich ihm die Giraffenphantasie, worauf er sagt: „Ja, das ist richtig." Und wie ich ihm sage, ich sei die grofse Giraffe, der lange Hals habe ihn an einen Wiwimacher erinnert: „Die Mammi hat auch einen Hals wie eine Giraffe, das hab ich gesehen, wie sie sich den weifsen Hals gewaschen hat."

Dazu gibt FREUD folgende Anmerkung: „Hans bestätigt nur die Deutung der beiden Giraffen auf Vater und Mutter, nicht die sexuelle Symbolik, die in der Giraffe selbst eine Vertretung des Penis erblicken will. Wahrscheinlich hat diese Symbolik Recht, aber von Hans kann man wahrlich nicht mehr verlangen." Nein, wahrhaftig nicht! Es wurde schon viel zuviel von ihm verlangt! — Mit welcher Hartnäckigkeit solche Inquisitionen und Suggestionen auf den Knaben logelassen wurden, ersieht man unter anderem aus folgendem kurzen Sätzchen: (S. 26) „Tatsächlich hat ihn meine Frau den ganzen Vormittag inquiriert, bis er ihr die Giraffengeschichte erzählt hat."

Die oben erwähnte Umwandlung der Suggestion in Scheinspontaneität tritt sehr deutlich bei Vergleichung folgender beiden Proben hervor:

S. 39. Zu einer gelben Frauenunterhose sagte der Knabe „pfui!" Ich frage: „Warum sagst du pfui?" Hans: „Wegen der Hose." Ich: „Warum? wegen der Farbe, weil sie gelb ist und an Wiwi oder an Lumpf erinnert?" Hans: „Lumpf ist ja nicht gelb, er ist weifs oder schwarz".

Der Knabe gibt, wie man sieht, der Suggestion nicht einmal vollständig nach — aber die Assoziation zwischen der Hosenfarbe und den Ausscheidungen ist nun einmal durch die väterliche Frageweise gestiftet und tritt einige Tage später scheinbar als „innere Wahrheit" auf: Der

Vater stellte die Frage, ob er sich ekle, wenn er die Hose der Mutter sehe. Darauf sagte der Junge unter anderem: „Dann spei ich, weil die schwarze Hose doch schwarz ist wie ein Lumpf und die gelbe wie ein Wiwi, und da glaub ich, ich mufs Wiwi machen."

Wie ahnungslos der Vater über die wirkliche Erinnerungsfähigkeit eines Kindes ist, möge schliefslich die folgende Probe zeigen: Das Kind hatte ein schweres Pferd fallen sehen; im Anschlufs daran hatte sich der Phobie entwickelt. Nach Wochen kommt der Vater auf die Idee, dafs Hans bei jenem Anblick vielleicht den Wunsch gefühlt habe, der Vater möge so fallen und tot sein. Er hält es für möglich, dafs das Kind noch imstande sei, nach Wochen sich zu erinnern, nicht nur an das, was es damals gesehen, nein, auch an das, was es gedacht und gefühlt habe! Und siehe da: Das Kind erinnert sich — auf die entsprechende Suggestion des Vaters. Der hierher gehörige Teil des Gesprächs lautet nämlich: „Hast du, wie das Pferd gefallen ist an den Vatti gedacht?" Hans: „Vielleicht ja, es ist möglich." Und nicht nur der Vater, auch Freud selbst erkennt diesem „Beweis" eine gewisse Wahrscheinlichkeit zu!

Überblickt man diese vom Vater angewandte Inquisitionsmethodik, deren sich die mittelalterlichen Inquisitoren nicht hätten zu schämen brauchen, so wird man Freud Recht geben, der da sagt: „Es wäre einer anderen Person überhaupt nicht gelungen, das Kind zu solchen Bekenntnissen zu bewegen." Es besteht nur der kleine Unterschied, dafs Freud darin ein Verdienst des Vaters, wir aber das gerade Gegenteil davon sehen. Es gibt gar kein sichereres Verfahren, um das, was spontan in einer Kindesseele lebt, unkenntlich zu machen, als diese Art von Suggestion.

III. Deutungen.

Schon die bisherigen Beispiele haben gezeigt, wie sich mit den Suggestionen sofort die Deutungen zu einem *par nobile fratrum* verbinden. Die Beziehung ist eine doppelseitige: bald werden die durch Suggestion gewonnenen Äufserungen zum Gegenstand der Deutung; bald werden die apriorisch angenommenen Deutungen zu den Zielpunkten, denen die suggestive Ausfragung zustrebt. Alle Deutungen ohne jede Ausnahme beziehen sich auf Sexuelles; wären sie richtig, dann wäre der Knabe eines der merkwürdigsten psychischen Monstra, die es je gegeben, nämlich ein Sexualmonomane von 5 Jahren. Zum Glück aber stehen die Deutungen methodisch auf gleicher Höhe wie die Suggestionen. Den im vorigen Abschnitt schon miterwähnten Deutungen fügen wir noch einige beliebig herausgegriffene hinzu.

Da ist z. B. der „Wiwimacher". Es ist sicher, dafs der Knabe diesem Organ und seinen Verrichtungen ein ziemlich hohes, durch Suggestion wesentlich verstärktes, Interesse entgegenbringt. Aber dies Interesse erscheint noch weit stärker, als es in Wirklichkeit ist, weil alles mögliche andere, was der Knabe träumt oder phantasiert, in den Wiwimacher umgedeutet wird, z. B. der Hals der Giraffe oder ein weifses Pferd usw. Zudem braucht das Interesse, selbst wenn es stark vorhanden ist, absolut

nichts mit Sexuellem zu tun zu haben, sondern lediglich mit der einzigen Funktion, die das Kind kennt, der Harnabsonderung. Man mufs bedenken, dafs die häufig an Kinder gerichteten Fragen, ob sie ein Bedürfnis haben, die Angst vor den Bettnässen und ähnliches, jenen Funktionen gerade in den frühen Jahren eine wichtige Rolle verleihen müssen. Oft mag das Kind im Schlaf Harndrang verspüren und dann im ängstlichen Traum wünschen, dafs ihm jemand zu Hilfe kommen solle. Hans träumte z. B. mit 4 $^1/_4$ Jahren (S. 11): „Du, heut Nacht habe ich gedacht: einer sagt: wer will zu mir kommen? Dann sagt jemand: Ich. Dann mufs er ihn Wiwi machen lassen.“ Aber was macht der deutungslustige Vater aus dem Traum? Der Jemand sind einige Gespielinnen; und dafs der Knabe vor ihnen sein Bedürfnis befriedigen wolle, ist eine — jetzt verdrängte und daher nur noch im Traum lebende — Exhibitionslust! Eine andere auf den Geschlechtsteil bezügliche Tatsache, nämlich das gelegentliche Hinfassen des Knaben, wird durch die sexuelle Deutung „Masturbation“ ebenfalls in ein ganz falsches Licht gebracht. Kleine Kinder fassen alles gern an, was zum Greifen nahe ist; auch das Herumgreifen am eigenen Körper ist sehr beliebt, und die Berührung des Penis braucht hier auf keiner anderen Stufe zu stehen, wie so und so viele sonstige Bewegungen, die ebensowenig erotisch sind; das Patschen auf die Brust, das Kratzen am Kopf, das Hantieren an den Füfsen usw.

Die Inzestliebe zur Mutter und die Eifersucht auf den Vater wird natürlich aus allem möglichen erdeutet. Z. B. in der folgenden ergötzlichen Weise:

S. 47. Der Knabe erzählt dem Vater: „Du ich hab mir was gedacht. Ich bin in der Badewanne, da kommt der Schlosser und schraubt sie los. Dann nimmt er einen grofsen Bohrer und stofst mich in den Bauch.“ Der Vater übersetzt sich diese Phantasie: Hans sei im Bette bei der Mama. Da kommt der Papa und verdrängt ihn von der Mama. (Im Original noch drastischer.) Dem Scharfsinn Freuds aber gelingt es noch einen ganz anderen Sinn dahinter zu entdecken. Nach ihm liegt (S. 95) eine „Zeugungsphantasie“ vor. Die grofse Badewanne, in der Hans im Wasser sitzt, sei der Mutterleib; der „Bohrer“, der schon dem Vater als Zeugungsorgan kenntlich wurde, danke seine Erwähnung dem Geborenwerden.

Aber irgendwie mufs doch das Kind, damit das Schema stimmt, „auf die Inzestschranke stofsen“, d. h. das Unerlaubte seines Ödipusgefühls ahnen. Woraus wird dies gedeutet? Aus folgender Beichte des Knaben (S. 27/28): Hans: „Du heut früh hab ich mir wieder etwas gedacht.“ Vater: „Was?“ Hans: „Ich bin mit dir in der Eisenbahn gefahren, und wir haben ein Fenster zerschagen und der Wachmann hat uns mitgenommen.“ — Für die gewöhnlichen Sterblichen, denen der Zusammenhang zwischen der zerbrochenen Fensterscheibe und der blutschänderischen Liebe zur Mutter nicht sonnenklar ist, dient dann folgende Interpretation (S. 28): „Er ahnt, dafs es verboten ist, sich in den Besitz der Mutter zu setzen . . . Der Vater, meint er, tut doch auch jenes rätselhafte Verbotene mit der Mutter, das er (Hans) sich durch etwas Gewalttätiges, wie das Zerschlagen einer Fensterscheibe, durch das Eindringen in einem abgeschlossenen Raum ersetzt.“

Das Überraschendste aber, was der Deuterei gelingt, ist der Nachweis, dafs der Knabe unbewufst um die Herkunft seines kürzlich geborenen Schwesterchens gewufst habe! Dies wird geschlossen aus den hingeredeten Phantasien des Knaben, dafs das Schwesterchen schon im vorigen Jahre mit in der Sommerfrische gewesen sei. Die Hanna (so heifst die Schwester) ist, wie der Knabe phantasiert, „früher in der Kiste mitgefahren“ — was kann die Kiste anderes bedeuten, als den schwangeren Leib der Mutter? (S. 52). Dabei ist das ganze Gespräch ausgelöst worden durch den zufälligen Anblick einer wirklichen Kiste — also ein typisches Beispiel für die bei Kindern so häufigen Anknüpfungen ihrer Phantastereien an irgend einen Sinneneindruck. Aber solche Gesetze des primitiven Seelenlebens sind viel zu einfach, um von Psychoanalytikern gekannt und beachtet zu werden. — Dafs der Knabe nicht geradewegs von dem schwangeren Leib der Mutter spricht, sondern dafür das Deckbild der Kiste benutzt, soll eine „Frozzelei“ sein. Er nimmt am Vater Rache dafür, dafs er ihm das Storchmärchen aufbinden wollte. All dies wird wirklich ganz ernsthaft vorgetragen und von Freud als das vielleicht „unerschütterlichste Stück“ der Analyse hingestellt (S. 96).

Diese Beispiele ausschweifender Deutungen könnten ohne Schwierigkeit verzehnfacht und verzwanzigfacht werden. Aber es bedarf dessen wahrhaftig nicht; denn bei aller scheinbaren Mannigfaltigkeit sind sie im Grunde von ödester Gleichförmigkeit und bringen keine psychologischen Gesichtspunkte mehr, die noch besondere Berücksichtigung verlangten.

Aber zur Veranschaulichung des ganzen Freudschen Deutungssystems ist es vielleicht angebracht, einige Proben zu einem künftigen Freudlexikon zusammenzustellen, dessen Abfassung der Psychoanalyse einen ungeahnten Aufschwung geben könnte, da dann jeder Tertianer in der Lage wäre, mit Leichtigkeit beliebige Tatsachen ins Psychoanalytische zu übersetzen.

Lexikon.

S. 8. Das Kind ist zärtlich zu verschiedenen anderen Kindern: „polygamische Veranlagung“.

S. 8. Der 4 jährige Hans umarmt fortwährend einen 5 jährigen Vetter: „Homosexualität“.

S. 10. Er wünscht, eine kleine Freundin solle „bei uns“ schlafen: „Erotischer Sinn“.

S. 12. Der Vater ist dem Knaben zuweilen bei den Vorbereitungen zur Verrichtung der Notdurft behilflich: Anlafs zur Fixierung homosexueller Neigungen auf den Vater“.

S. 12. Der Knabe läfst als 4 jähriger andere Kinder bei seinen Verrichtungen zusehen: „Exhibitionslust“.

S. 61. Unter Suggestion des Vaters sagt der Knabe, dafs er die Mutter gern schlagen möchte: „Sadistische Anwandlung“.

S. 72. H. phantasiert, er habe Kinder, und als der Vater fragt von wem? antwortet er: No, von mir: „Autoerotismus“. „Onaniekinder“.

S. 83. Der Knabe weifs noch nicht, dafs es eine andere Form der Genitalien gibt als die männliche, die er von sich aus kennt: „Homosexualität“

S. 84. Er möchte gern Pferde schlagen und necken: „Sadismus“.

S. 95. H. phantasiert: Der Schlosser hat die Badewanne losgeschraubt und ihm einen grofsen Bohrer in den Bauch gestofsen: „Zeugungsphantasie“.

IV. Erziehungssünden.

Freud preist die Erziehung, die der Knabe empfing als eine solche (S. 78), „die wesentlich in der Unterlassung unserer gebräuchlichen Erziehungssünden besteht“. Wir müssen dem insofern beipflichten, als die Erziehungssünden, die an Hans begangen worden sind, zu den glücklicherweise heute ungebräuchlichen gehören. Das hier gebotene Zerrbild „sexueller Aufklärung“ erfüllt einen geradezu mit Grauen. Man müfste die Gespräche Seite für Seite abdrucken, um zu zeigen, wie der mit den Vorstellungen Wiwimacher, Lumpf, Sexualverkehr, Schwangerschaft usw. geladene Vater den Knaben, auch wenn dieser von beliebigen anderen Dingen spricht, immer wieder auf jene Themata gewaltsam zu stofsen sucht. Beispiele:

S. 19. H. erzählt eine Phantasiegeschichte, dafs jemand zu einem kleinen Mädchen sagt: „Gib nicht die Finger zum weifsen Pferd, sonst beifst es dich“. Darauf der Vater: „Du, mir scheint, das ist kein Pferd, was du meinst, sondern ein Wiwimacher, zu dem man nicht die Hand geben soll“.

S. 49. „Als er sich wieder einmal fürchtete, wie aus dem Hoftore vis à-vis ein Wagen fuhr, fragte ich: „Sieht dieses Tor nicht aus wie ein Podl?“

S. 55. Es ist die Rede davon, wie das Schwesterchen bei der Geburt ausgesehen habe. Vater: „Wie klein war sie?“ Hans: „Wie ein junger Storch.“ Vater: „Wie was noch? Wie ein Lumpf vielleicht?“

S. 69. H. äufsert Angst vor gewissen Wagen, namentlich Gepäckwagen, wenn sie voll aufgeladen haben. Darauf der Vater: „Hat die Mammi, wie sie die Hanna bekommen hat, nicht auch voll aufgeladen?“

Es wäre ein Wunder, wenn ein Kind, das Monate hindurch Tag für Tag so unterhalten wird, schliefslich nicht auch selber an diesen Gedanken Gefallen fände. Zumal dann, wenn sie durch die sofortige schriftliche Fixierung vor seinen Augen als besonders wichtig markiert werden. Denn der Vater weifs nichts von der elementarsten Forderung aller Kinderpsychologie, die Kinder über die Registrierung ihrer Äufserungen in Unwissenheit zu lassen. Es sagt selbst S. 25: „H. bemerkt, dafs ich alles notiere und fragt: „Weshalb schreibst du das auf?“ Vater: „Weil ich es einem Professor schreibe, der dir die Dummheit wegnehmen kann.“ Und wie sehr der Knabe diese Sensation aufgreift, zeigt S. 39/40: Vater: „Wir werden dem Professor wieder schreiben“, und er diktierte mir . . .“ Nach dem Diktat sagt der Knabe: „Du, ich bin froh; wenn ich dem Professor schreiben kann, bin ich immer so froh.“ Und wieder später kommt er sogar aus eigenem Antrieb mit dem Wunsch (S. 74): „Weifst was, schreiben wir was für den Professor auf“ und nun schliefst er daran die Geschichte von einem Besuch, den er mit seinen Puppen dem Klosett abgestattet hat (vgl. die sogleich zu erwähnende entsprechende Gewohnheit seiner Mutter)

— eine Phantasie, die augenscheinlich auf den Professor hin erst ausgebaut wird.

So ist denn an Stelle des naiven Sich-Aussprechens eine posierende Wichtigtuerei getreten, die ebenso den symptomatischen Wert seiner Aussagen wie die Naivität seines Charakters schädigt. Der Knabe hat natürlich längst bemerkt, daſs für die Eltern und den Professor alles das besonders wichtig ist, was sich auf die oben erwähnten Vorstellungsgruppen bezieht.

Hin und wieder allerdings wird dem Knaben die unerschöpfliche Inqusitionslust des Vaters mit ihren oft recht komplizierten Gedankengängen zu viel, und die gesund kindliche Natur bricht durch, indem er ärgerlich sagt: „Laſs mich in Ruhe“ (S. 41). Der Vater jedoch zieht nicht eine pädagogische Lehre daraus, sondern benutzt die Grobheit nur zu einer neuen psychoanalytischen Deutung.

Nun ist aber der Vater nicht der einzige „sexuelle Aufklärer“ des Kindes; auch andere sind an dem Erziehungswerk beteiligt. Schon dem 3 1/2 jährigen Knaben droht die Mutter, als sie ihn einmal mit der Hand an unrichtiger Stelle fand: „Wenn du so machst, wird dir der Doktor den Wiwimacher abschneiden.“ Derselbe Körperteil wird ein Jahr später von einer Tante b e w u n d e r t, die dem Bade des Knaben beiwohnt; und der Knabe schnappt das von ihr gewählte Kosewort auf und wiederholt es nachher. Freud stellt dazu die unerhörte Behauptung auf: „Derartige Liebkosungen der Kindergenitalien in Worten oder in Tätlichkeiten von seiten zärtlicher Verwandter, mitunter auch der Eltern selbst, gehören zu den gewöhnlichsten Vorkommnissen, von denen die Psychoanalysen voll sind“ (S. 14).

Überhaupt scheint der Freudsche Kreis sonderbare Vorstellungen darüber zu haben, was in Kinderstuben gebräuchlich ist. Eine der widerwärtigsten Maſsnahmen der Mutter ist die, daſs sie den Knaben mit sich in die Toilette zu nehmen pflegt. Sie entschuldigt sich, daſs er so lange quält, bis sie es ihm erlaubt: „Das täten alle Kinder.“!

Wir haben den Lesern sehr viel Abstoſsendes zumuten müssen. Aber da womöglich schon an verschiedenen Stellen Eltern oder Ärzte am Werke sind, in ähnlicher wie der geschilderten Weise auf ihre Kinder einzuwirken, so muſs dieser eminenten Gefahr offen ins Auge geschaut werden. Wenn man in der eigenen und in fremden Kinderstuben Kinder unter gesunden Bedingungen hat aufwachsen sehen, dann drängt sich einem die ganze Haltlosigkeit der psychoanalytischen Enthüllungen und die Verschuldung der psychoanalytischen Erzieher auf. Das Kind bedarf einer Umgebung von Menschen, die dem kleinen Frager natürliche Fragen natürlich beantworten, die ihre Suggestivmacht nicht miſsbrauchen, die für körperliche Verrichtungen gerade das Interesse zulassen, das sie im jungendlichen Alter nun einmal beanspruchen, die sich vor allem keine sexuellen Taktlosigkeiten und Nachlässigkeiten zuschulden kommen lassen.

Bemerkung. Das umfangreiche Buch von Pfister „Die psychoanalytische Methode“ (Bd. I der neuen von Messmer herausgegebenen Sammlung „Pädagogium“) erschien erst, als dieser Protest bereits gesetzt war und konnte daher in ihm nicht mehr berücksichtigt werden.

(Aus der psychologischen Arbeitsgemeinschaft des Breslauer Lehrervereins.)

Vergleichende Intelligenzprüfungen an Vorschülern und Volksschülern.

Von

A. Hoffmann,

Lehrer in Breslau.

In den letzten Jahrzehnten ist die Forderung nach einer allgemeinen Volksschule immer dringender geworden. Eine stattliche Anzahl von Schriften für und gegen dieselbe sind bisher veröffentlicht worden. Auch der Deutsche Lehrerverein wird im nächsten Jahre dazu Stellung nehmen. In Preufsen berechtigt ein nur dreijähriger Besuch einer Vorschule, aber ein vierjähriger einer Volksschule zum Eintritt in die unterste Klasse eines Gymnasiums. Das setzt voraus, dafs die Vorschüler in der kürzeren Zeit dasselbe Ziel erreichen wie die Volksschüler in der längeren. Wie es nun aber um die Entwicklung der Intelligenz hierbei bestellt ist, das zu untersuchen, hatte sich der Breslauer Lehrerverein unter Herrn Professor Sterns Leitung zur Aufgabe gemacht. Über die Ergebnisse soll hier berichtet werden.

In Frage kamen nur die Klassen mit annähernd gleichen Lehrzielen, also Schüler der untersten und obersten Klassen der Vorschule und aus der siebenten und vierten Klasse der Volksschule. Nur zum Vergleich der Altersstufen wurden auch neunjährige Volksschüler aus Klasse V herangezogen.

Für unsere Untersuchungen war die Zeit zwischen Weihnachten und Ostern (Mitte Januar bis Mitte März) in Aussicht genommen. Für den Vergleich zwischen den älteren Schülern ist diese Periode am Schlufs des Schuljahres recht günstig, für

die jüngeren allerdings nicht. Hier macht sich nach einer Unterrichtszeit von 9 Monaten bereits der Unterschied der verschiedenen Lehrpläne auf die Schulleistungen bemerkbar, welche wiederum die Lösung der Tests, die von ihnen in gewissem Maſse abhängig sind, beeinflussen. Am zweckmäſsigsten für unsere Untersuchungen wäre es gewesen, die Schulleistungen auf der untersten Stufe ganz auszuschalten, d. h. die Prüfungen am Anfang des Schuljahrs vorzunehmen. Da nun aber zweifellos zur Lösung vieler Tests, besonders aber der höherer Altersstufen, ein gewisses Maſs von Sprachverständnis erforderlich ist und wir bei unseren Versuchen, um zu vergleichbaren Resultaten zu gelangen, nur eine Methode und also auch nur eine Sprache, nämlich hochdeutsch, nicht die Sprache der Gasse oder Ausdrücke bestimmter Stadtviertel anwenden durften, muſsten wir, da erfahrungsgemäſs ein groſser Teil unserer Volksschüler erst in der Schule wirklich sprechen lernt, die Prüfungen auf eine spätere Zeit verlegen.

Vielfach sind Lernanfänger in der ersten Zeit nach dem Schuleintritt sehr schüchtern und wenig zugänglich, besonders wenn sie allein mit einer fremden Person in einem Raume sind. Trotz vieler guter Worte ist es da oft nicht möglich, sie zum Sprechen zu bewegen, wie auch unsere Vorversuche, die wir im 1. Vierteljahre (2 Monate nach der Einschulung) an Schülern einer siebenten Klasse vornahmen, deutlich gezeigt haben. Nach einer Frist von 9 Monaten Unterricht haben sie durch den Verkehr mit dem Lehrer und mit ihren Mitschülern schon so viel an Sicherheit gewonnen, daſs sie auch fremden Personen gegenüber vertrauter werden. Doch gab es noch eine groſse Anzahl Schüler, die recht ängstlich und schüchtern waren und recht zart und sanft angefaſst werden muſsten. Auf dieser Stufe wäre daher eine Prüfung durch den Klassenlehrer unbedingt angebracht.

Für unseren Versuch hatten wir elf Klassen beider Schulgattungen mit über 550 Schülern ausgesucht. Aus diesen muſste natürlich eine Auswahl getroffen werden. Dabei waren nicht Schulleistungen, Zensuren usw. maſsgebend, sondern einzig und allein das Alter. Da unsere Prüfungen Anfang Januar begannen, kamen nur die Schüler in Frage, deren Geburtstag in dem Zeitraum vom 15. Oktober bis 15. März lag. Durch diese Begrenzung von 5 Monaten vermieden wir gleichzeitig hohe Altersdifferenzen

innerhalb eines Jahrganges. Es versteht sich von selbst, dafs nur normalaltrige Schüler ausgewählt wurden, also Sitzenbleiber oder später Eingeschulte (Zurückgestellte) nicht unter den Vpn. sind. Auch Stotterer haben wir von vornherein von der Prüfung ausgeschlossen, was nur in einem Falle notwendig war.

Im ganzen wurden 156 Schüler ausgewählt:

a) Siebenjährige: 37 aus zwei siebenten Volksschulklassen,
33 aus zwei Vorschulklassen;
b) Neunjährige: 25 aus zwei fünften Volksschulklassen,
32 aus zwei Vorschulklassen;
c) Zehnjährige: 29 aus drei vierten Volksschulklassen.

Es lag nun im Interesse der Sache, diese 156 in einer möglichst kurzen Spanne Zeit zu prüfen. Auf jeden Fall mufsten wir bis zum Schlufs des Schuljahres damit fertig sein. Da nur die Nachmittage dafür zur Verfügung standen und es nötig war, sämtliche in Frage kommenden Schüler einer Klasse an einem einzigen Nachmittage vorzunehmen, um den gegenseitigen Gedankenaustausch der Schüler möglichst auszuschalten, mufsten wir gleichzeitig in vier (manchmal auch in fünf) Gruppen prüfen. Die Vpn. der einzelnen Gruppen wurden zu verschiedenen Zeiten bestellt, damit sie nicht durch längeres Warten ermüdeten. Jeder Prüfling mufste, nachdem er erledigt war, sofort nach Hause gehen. Die Gefahr gegenseitiger Verständigung war aber trotzdem noch vorhanden, wenn nämlich starke Klassen geprüft wurden, wozu zwei Nachmittage erforderlich waren. Angestellte Nachforschungen ergaben aber, dafs die gegenseitigen Mitteilungen so dürftig und allgemein waren, dafs sie in keiner Weise die Ergebnisse beeinträchtigten. Nur in einem Falle stellten wir einen umfangreicheren Gedankenaustausch fest; doch waren auch diese Angaben von nur geringer Bedeutung für das Gesamtergebnis.

Den eigentlichen Prüfungen waren gemeinsame Vorversuche der Experimentatoren vorangegangen, wobei die Methode bis ins kleinste festgestellt wurde. Dafs bei einer Prüfung in Gruppen trotz sorgfältiger Vorbereitungen kleine Abweichungen in der Methode möglich sind, gebe ich zu. Wir müssen aber annehmen, dafs sie gegebenenfalls dann bei beiden Schulgattungen in gleicher Weise vorhanden waren. Um ganz sicher zu gehen, wurden jedesmal nach erfolgter Prüfung die Protokolle einer Durchsicht

unterzogen und vor jeder neuen Untersuchung wurde in gemeinsamer Besprechung auf zu verhütende Fehler aufmerksam gemacht. Im übrigen hat sich dieses System ausgezeichnet bewährt.

Die Prüfung der Siebenjährigen.

Die Siebenjährigen wurden mit sämtlichen Tests der BINETschen Serien für Sechs-, Sieben-, Acht- und Neunjährige (ausgenommen „Tagesdatum" und „Tage der Woche") geprüft. Aus den Tests für Zehnjährige wurden „Kenntnis sämtlicher Münzen" und Beantwortung der „Verstandesfragen" ausgewählt, weil unsere Vorversuche ergeben hatten, dafs einige Schüler auch diese Tests noch zu lösen imstande waren. Jeder Experimentator war verpflichtet, genannte Testserien vollständig anzuwenden. Er durfte keinen Test weglassen, auch wenn nach seiner Meinung eine weitere Prüfung zwecklos gewesen wäre.

Sehen wir uns nun die Ergebnisse näher an, so finden wir bei der Lösung der Tests für **Sechs- und Siebenjährige** annähernde Gleichheit zwischen Vor- und Volksschülern. Nur den Test „Vor- und Nachmittag unterscheiden" lösen von den Volksschülern nur 70 %, von den Vorschülern hingegen 90 ½ %. Beim Erklären von Begriffen durch Zweckangaben sind die Volksschüler den Vorschülern mit 97½ %: 93¾ % etwas voraus. Da dieser Test mehr sprachlicher Natur ist, die Vorschüler den Volksschülern inbezug auf Sprachgewandtheit und Wortreichtum aus erklärlichen Gründen bedeutend überlegen sind, müfsten eigentlich die Verhältnisse umgekehrt liegen. Dafs dem aber nicht so ist, hat u. E. seinen Grund in der Methode. Wir fragten nach BOBERTAGS Anweisungen (*ZAngPs* 5): „Was ist eine Gabel?" usw. (natürlich mit den notwendigen einleitenden Bemerkungen), um eventuell sofort weitergehende Erklärungen der Begriffe (Oberbegriffe) zu erhalten. Das ist aber nicht ganz korrekt. Will man Zweckangaben, dann frage man dementsprechend; aber zweierlei, entweder Zweckangaben oder Oberbegriffe durch eine Frage zu erzwingen, ist ein Unding. Es führt dazu, dafs ein Teil der Schüler, die über die Erklärung durch Zweckangaben bereits hinweg aber zur Erklärung durch Oberbegriffe noch nicht imstande sind, vollständig versagt, somit überhaupt keine Plusleistung erzielt und dadurch gegen diejenigen, die noch ganz auf der Stufe der Sechsjährigen stehen, im Nachteil ist.

Tabelle I.

Lösung der Tests für Sechs- und Siebenjährige.

Für Sechsjährige	Siebenjährige Vorschüler %	Volksschüler %
Rechts und links unterscheiden	90½	87½
Vor- und Nachmittag unterscheiden	90½	70
Alter angeben	100	94
Ausführung dreier gleichzeitiger Aufträge	97	100
Ästhetischer Vergleich	100	97
Erklärung von Begriffen durch Zweckangaben	93¾	97
Gabel	81	89
Stuhl	81	94½
Zange	78	97
Kuchen	81	97
Puppe	90½	94½
Droschke	90½	97½
Pferd	96¼	94½
Soldat	93¾	84
Pfennig	81	92
Rose	90½	89
Nachsprechen sechzehnsilbiger Sätze	71	67,5
Für Siebenjährige.		
Erkennen von Lücken in Zeichnungen	97	92
Abzählen von 13 Pfennigen	93½	97
Zahl der Finger angeben	100	100
Abzeichnen eines Rhombus	75	73
Kenntnis der Münzen von 1 Pf. bis 1 M.	97	86½
Nachsprechen von 5 Zahlen	96,7	81
Beschreiben von Bildern	73	65

Deutlicher noch tritt der Unterschied zu Tage bei den Teilergebnissen dieses Tests. Den Zweck der Gabel gaben 89 % der Volks-, dagegen nur 81 % der Vorschüler richtig an. Bei Stuhl sind die Verhältnisse sogar 94,6:81, bei Zange 97:78, bei Kuchen 97:81 usw. Ganz andere Zahlen ergeben sich beim Erklären von Begriffen durch Angaben, die über die des Zwecks hinausgehen (Test für Neunjährige), nämlich 56 % der Vorschüler gegen 18 % der Volksschüler. Hier zeigt sich deutlich

das sprachliche Übergewicht des ersteren gegenüber dem letzteren.

Annähernde Gleichheit herrscht in bezug auf das Nachsprechen sechzehnsilbiger Sätze: Volksschüler 67,5 %, Vorschüler: 71 %.

In der Kenntnis der Münzen von 1 Pf. bis 1 M. sind die Vorschüler den Volksschülern um 11 ½ % voraus. Dieses Ergebnis bestätigt also nicht die allgemeine Ansicht, dafs der Volksschüler dadurch, dafs er für seine Eltern kleinere Einkäufe besorgen mufs (in der Regel nur für kleinere Beträge), viel mehr Gelegenheit hätte, das Geld kennen zu lernen als der Vorschüler. Dieser hingegen entstammt in der Regel begüterten Familien, nennt kleinere Beträge sein eigen und darf oft auch frei über sie verfügen. Auch seine Sparbüchse ist ein nicht zu unterschätzendes Mittel, die Münzen kennen zu lernen, ohne Einkäufe zu besorgen. — Noch gröfser ist der Unterschied bei „Kenntnis sämtlicher Münzen“: Volksschüler 3 %, Vorschüler 24 %.

Auch bei der Betrachtung der Bilder erreichen die Vorschüler günstigere Zahlen als die Volksschüler. Es stehen auf der Stufe der Aufzählung von ersteren nur noch 27,3 %, von letzteren noch 35 %, auf der Stufe der Beschreibung 54,5 % der Vor- und 57 % der Volksschüler. Mit Erklärungen reagierten von jenen 18,2 %, von diesen nur 8 %. Die Stufe der Aufzählung haben also bereits 73 % der Vorschüler gegen 65 % der Volksschüler verlassen. Grofs ist dieser Unterschied nicht. Er schliefst bei der geringen Anzahl der gemachten Untersuchungen nicht einmal den Zufall aus. Tatsächlich aber bestehen gröfsere Unterschiede inbezug auf den Umfang der Darstellungen, der sich zwar nicht ohne weiteres zahlenmäfsig feststellen läfst, aber bei der Wertung der Ergebnisse mit berücksichtigt werden müfste.

Diese Unterschiede finden wir erklärlich, wenn wir die sozialen Verhältnisse der geprüften Schüler kennen. Der Vorschüler befindet sich in der glücklichen Lage, einen Vater zu haben, der sich mit ihm täglich einige Stunden abgeben kann und selten eine seiner Fragen unbeantwortet läfst, was natürlich von segensreichem Einflufs auf die Entwicklung seines Begriffs- und Wortschatzes ist. Ganz anders der Sohn eines Arbeiters. Dessen Vater kann sich seinen Kindern in solch ausgiebiger Weise nicht widmen, weil er den ganzen Tag nicht zu Hause ist. Sehr oft

mufs auch die Mutter helfen Brot verdienen, und der Junge liegt den Tag über auf der Strafse, die den Geist nicht immer anregt. Für den armen Mann ist die Erziehung oft nur eine Brot- und Magenfrage, für die geistige Entwicklung hat nach der Ansicht vieler von ihnen die Schule zu sorgen. Dafs es natürlich auch rühmliche Ausnahmen gibt, will ich durchaus nicht in Abrede stellen.

Sodann darf nicht unerwähnt bleiben, dafs wohl jeder Vorschüler Bilderbücher und Bilderbogen besitzt, während man in ärmeren Familien für solche Bildungsmittel weniger Verständnis hat. Jener hat infolgedessen beim Eintritt in die Schule schon einige Übung im Betrachten von Bildern.

Was die Methode bei unserem Versuch anlangt, so durfte unsere Aufforderung zur Bildbetrachtung, abweichend von der Bobertags, nur lauten: „Sieh dir das Bild hier genau an und sage dann alles, was du von dem Bilde sagen kannst!" Alle anderen erschienen uns dafür nicht so geeignet, weil sie fast durchweg eine Einstellung auf eine bestimmte Art der Darstellung enthalten. Wird der Schüler z. B. aufgefordert zu sagen, was er auf dem Bilde sieht, so wird er in den meisten Fällen beginnen mit: „Ich sehe usw." und dann aufzählen. Wird er zum „Erzählen" aufgefordert, so wird er bemüht sein, die Handlung klarzustellen, und die Brücke zur Erklärung ist gegeben. Aus demselben Grunde hielten wir auch Fragen wie: „Was machen die Leute auf dem Bilde?" oder „Was ist auf dem Bilde los?" für nicht ganz geeignet zur Erzielung selbständiger Leistungen.

Die Frage wurde bei unseren Versuchen nur angewandt, wenn der Schüler von selbst nichts mehr zu sagen wufste. Sie hatte für uns nur den einen Zweck, von dem Schüler eine kurze Erklärung des Bildes zu erlangen, falls sie nicht schon von selbst vorher gekommen war. Eine Wertung haben die dadurch erreichten Angaben jedoch nicht finden können. In obigen Zahlen sind also nur die selbständigen Leistungen der Schüler gewertet.

Unterschiede zwischen den Schülern beider Schulgattungen ergeben sich auch beim Nachsprechen von Zahlen. Es wurden richtig nachgesprochen: 5 Zahlen von 96,7 % der Vor- und von 81 % der Volksschüler, 6 Zahlen (Test für Zehnjährige) von 62,5 % und 30 %.

Gröfsere und mehr Unterschiede zeigen sich bis auf einen Fall in der Lösung der Tests für **Achtjährige.** Das Rechen-

exempel, „3 Einpfennig- und 3 Zweipfennigstücke zusammenzählen“ lösen 73 % der Volks- und 90 % der Vorschüler.

Tabelle II.

Lösung der Tests für Achtjährige.

	Siebenjährige	
	Vorschüler %	Volksschüler %
Zusammenzählen von 3 Einpfennig- und 3 Zweipfennigstücken	90½	73
Benennen der vier Hauptfarben	93½	65
20 bis 0 rückwärts zählen	97	82
Vergleich zweier Gegenstände aus dem Gedächtnis	72	68
a) Schmetterling und Fliege	87½	62
b) Glas und Holz	75	54
c) Knochen und Fleisch	75	65
d) Papier und Pappe	70	48½
Angabe zweier Erinnerungen an Gelesenes	93½	71½

Auch in der Kenntnis der Farben sind letztere ersteren überlegen mit 93½ % : 65 % Ohne Zweifel sind auch hier häusliche Verhältnisse nicht ohne Einfluſs auf das Ergebnis. Ich erinnere nur an den Gebrauch von Tuschkästen, Buntstiften, an das Ausmalen von Bildern usw. auſserhalb der Schulzeit, noch ehe der eigentliche Unterricht sich damit befaſst. Daran ändert auch die Tatsache nichts, daſs auch bereits in der Unterklasse der Volksschule im letzten Vierteljahr die Kenntnis der Farben gelehrt wird, da diese eben neben natürlicher Veranlagung auch auf einem gut Teil Übung beruht, wozu den Schülern dieser Stufe keine (oder doch nur in seltenen Fällen) Gelegenheit geboten wird.

Bei „20 bis 0 rückwärtszählen“ versagt selbst ein Vorschüler, von den Volksschülern hingegen 6, obwohl jene bereits im Zahlenraum 1—100 flott rechneten, diese aber auch schon über die erste Einführung in den Zahlenraum 1—20 hinaus sein muſsten.

Ziemliche Gleichheit zeigt sich bei dem Vergleich zweier Gegenstände (Schmetterling und Fliege, Glas und Holz, Knochen und Fleisch, Papier und Pappe) aus dem Gedächtnis,

einem Test, der mit Schulleistungen direkt nichts zu tun hat, mit 72 % (Vorsch.) : 68 % (Volkssch.). Auch bei „Papier und Pappe“ haben sich immer noch 48 % richtiger Lösungen gefunden, obwohl diese Zusammenstellung nicht glücklich ist, weil

Tabelle III.

Lösung der Tests für Neun- und Zehnjährige.

Tests für Neunjährige.	Siebenjährige Vorschüler %	Volksschüler %
Ordnen von 5 Gewichten nach der Schwere	50	$31^{1}/_{2}$
80 Pf. auf 1 M. herausgeben	$59^{3}/_{8}$	$16^{2}/_{3}$
Erklären von Begriffen durch Angaben, die über die des Zweckes hinausgehen	56	18
Rose und Veilchen	$87^{1}/_{2}$	60
Pfennig und Taler	$68^{3}/_{4}$	23
Soldat und Jäger	72	39
Pferd und Hund	$93^{3}/_{4}$	50
Droschke und Omnibus	$87^{1}/_{2}$	67
Puppe und Ball	$59^{3}/_{8}$	25
Kuchen und Semmel	34	$14^{1}/_{2}$
Zange und Hammer	$15^{1}/_{2}$	22
Stuhl und Tisch	$6^{1}/_{4}$	19
Gabel und Löffel	9	$3^{1}/_{3}$
Angaben von sechs Erinnerungen an Gelesenes	56	37
Tests für Zehnjährige.		
Sämtliche Münzen	3,5	24
Drei leichte Verstandesfragen	87,5	51,5
Zug verpaſst	84	57
Etwas entzwei gemacht, was einem nicht gehört	$87^{1}/_{2}$	$65^{1}/_{2}$
Vielleicht zur Schule zu spät	50	15
Fünf schwere Verstandesfragen	6	—
Sechs Zahlen nachsprechen	62,5	30

bei Pappe sehr oft an „Brei“ gedacht und das, was wir mit „Pappe“ meinen, von den Kindern mit „Mappe“ bezeichnet wird. Erst später wird ihnen der Unterschied klar. Die Vorschüler verwechseln weniger diese beiden Begriffe (70 % richtiger Lösungen).

Auch bei den anderen Vergleichen sind sie im Vorteil gegenüber den Volksschülern, während sich beim Gesamtergebnis fast gleiche Zahlen ergeben.

Zwei Erinnerungen an Gelesenes wiederzugeben waren $93^1/_2$ % der Vorschüler gegen $71^1/_2$ % der Volksschüler imstande. Da den Siebenjährigen das Lesen z. T. gröfsere Schwierigkeiten bereitet, und sie dabei mehr auf diese als auf den Inhalt des Stückes achten, haben wir den Test in der Weise abgeändert, dafs wir die Zeitungsnachricht selbst vorlasen, also nicht von den Schülern lesen liefsen. Dadurch haben wir ihn bedeutend erleichtert und auch günstigere Resultate erzielt. Im Durchschnitt hatten die Volksschüler 4, die Vorschüler etwa 7 Erinnerungen. Denselben Test für die Stufe der Neunjährigen (6 Erinnerungen) gewertet, ergibt 56 % für die Vorsch. und 37 % richtige Lösungen für die Volksschüler.

Grofs ist auch der Unterschied der Ergebnisse der Tests für **Neunjährige.** „Erklären von Begriffen“ und „Sechs Erinnerungen angeben“ ist bereits besprochen worden. Fünf Gewichte nach der Schwere ordnen konnten $31^1/_2$ % der Volks- und 50 % der Vorschüler. Recht auffällig ist der Unterschied beim „Herausgeben von 80 Pf. auf 1 M.“ Diese Aufgabe lösen nur $16^2/_3$ % der Volks-, dagegen $59^2/_3$ % der Vorschüler. Zu beachten ist hierbei, dafs das Ziel der Vorschule im 1. Schuljahre der Zahlenraum 1 bis 100, das der Volksschule 1 bis 20 ist. Da dieser Test auf Schulleistungen basiert, konnten andere Zahlen gar nicht erwartet werden.

Von den Tests für **Zehnjährige** prüften wir aufser Kenntnis sämtlicher Münzen (schon oben besprochen) die Verstandesfragen. Bei den 3 leichten Fragen ergab sich ein + von $51^1/_2$ % bei den Volkssch. und von $87^1/_2$ % bei den Vorschülern. Wir stellten die Fragen in der ursprünglichen Fassung ohne erläuternde Bemerkungen, also auch Frage 3: „Was mufs man tun, wenn man zur Schule geht und man glaubt, man wird **vielleicht** zu spät kommen?“ Letztere wurde auch nur von 15 % der Volks- und von 50 % der Vorschüler beantwortet. Dafs eine andere Fassung mit der Möglichkeit einer Korrektur seitens der Schüler (s. *ZAngPs* 5, S. 184) günstigere Resultate erzielt hätte, geben wir gern zu. Die Hauptsache für unseren Versuch bestand ja doch darin, dafs für beide Schulgattungen die gleichen Schwierigkeiten vorhanden waren, ob diese nun in dieser oder

jener Fassung lagen, war dabei von keiner Bedeutung. — Die schweren Verstandesfragen löste kein Volksschüler in befriedigender Weise. Von den Vorschülern erreichten auch nur $6^1/_4$ % bei äufserst milder Beurteilung eine Plusleistung, was schliefslich nicht anders zu erwarten war.

Wertet man die Gesamtergebnisse nach Intelligenzaltern, so ergibt sich folgende Übersicht:

Tabelle IV.

Int.-Alter Jahre	Siebenjährige	
	Vorschüler	Volks-schüler
6	—	—
6—7	3 %	—
7	—	19 %
7—8	3 %	14 %
8	16 %	47 %
8—9	36 %	17 %
9	42 %	3 %

In dieser Tabelle sind nicht blofs volle Jahre, sondern auch Zwischenstufen enthalten. Bekanntlich werden immer je 5 gelöste Tests höherer Altersstufen als ein Jahr gerechnet und dem Alter, für das alle Tests gelöst sind, hinzugezählt. Unberücksichtigt bleiben die Plusleistungen, die mehr als 5 aber weniger als 10 betragen, indem diese auch nur als ein Jahr gerechnet werden. Um den Vergleich genauer durchzuführen, habe ich bei unserem Versuch 3 bis 4 überzählige Plus als $^1/_2$ Intelligenzjahr gewertet und in den Zwischenstufen untergebracht. Dadurch erhalten wir ein Durchschnittsalter von 8 Jahren für die Volks- und von $8^1/_2$ Jahren für die Vorschüler, also einen Unterschied von $^1/_2$ Jahr. Werden nur ganze Jahre gewertet (bleiben die Zwischenstufen unberücksichtigt), so sinkt der Durchschnitt auf $7^2/_3$ für erstere und auf $8^1/_3$ für letztere.

Fassen wir das Ergebnis zusammen, so besteht Gleichheit bei den dem Lebensalter entsprechenden Tests für Sechs- und Siebenjährige. Es zeigen sich kleine Unterschiede bei den Lösungen der Tests für Achtjährige, gröfsere bei denen für Neunjährige. Von den Vorschülern werden im Durchschnitt 75 %, von den Volksschülern nur 60 % aller Tests gelöst.

Zur richtigen Beurteilung vorstehender Daten darf nicht unerwähnt bleiben, dafs die Prüfung der Siebenjährigen durchschnittlich 30—40 Minuten, die der Neun- und Zehnjährigen etwa 50—60 Minuten dauerte. Das war natürlich zu lange. Trotzdem für Abwechslung in der Reihenfolge der Tests gesorgt war, trat doch nach einer bestimmten Zeit eine gewisse Ermüdung ein und zwar bei den Volksschülern (namentlich den jüngeren) eher als bei den Vorschülern. Darauf dürften auch zum Teil die gröfseren Unterschiede in der Lösung der Tests für höhere Altersstufen zurückzuführen sein. Es empfiehlt sich daher, Teilprüfungen vorzunehmen und diese, wenn möglich, auf die Vormittage zu legen.

Die Prüfung der Neun- und Zehnjährigen.

Geprüft wurden die Neun- und Zehnjährigen mit sämtlichen Tests der Altersstufen neun bis zwölf.

Tabelle V.

Lösung der Tests für Neunjährige.

Für Neunjährige	Neunjährige		Zehnjährige
	𝔖 %	𝔙 V %	𝔙 IV %
Angabe des Tagesdatums	79	88	86
Tage der Woche aufsagen	96½	100	93
5 Gewichte nach der Schwere ordnen	71,8	68	100
80 Pf. auf 1 M. herausgeben	87,5	100	100
Erklären von Begriffen durch Angaben, die über die des Zweckes hinausgehen	84	92	93
Rose und Veilchen	100	100	100
Pfennig und Taler	84⅜	64	75
Soldat und Jäger	72	60	55
Pferd und Hund	97	96	96,6
Droschke und Omnibus	93¾	100	96,6
Puppe und Ball	72	88	100
Kuchen und Semmel	81¼	72	59
Zange und Hammer	84⅜	80	68,8
Stuhl und Tisch	15⅝	76	30,9
Gabel und Löffel	25	8	20,6
Angabe von 6 Erinnerungen an Gelesenes	93,7	88	93

𝔖 = Vorschüler, 𝔙 V = Volksschüler aus Kl. 5, 𝔙 IV = Volksschüler aus Kl. 4.

Von den Tests für **Neunjährige** wurde zunächst Angabe des Tagesdatums verlangt. Hierbei bleiben die Vorschüler den Volksschülern (den Neun- und Zehnjährigen) gegenüber etwas zurück: Vorschüler: 79 %, Volksschüler Kl. V 88 %, Volksschüler Kl. IV 86 %. (Abkürzungen: Vorschüler Septima: 𝔖., Volksschüler Kl. 5 mit 𝔙 V, Volksschüler Kl. 4 mit 𝔙 IV.) Auch wir halten diesen Test nicht für wertvoll (s. *ZAngPs* 5,

Tabelle VI.
Lösung der Tests für Zehnjährige.

Für Zehnjährige	Neunjährige		Zehnjährige
	𝔖 %	𝔙 V %	𝔙 IV %
Aufsagen der Monate	96	58	89
Sämtliche Münzen	75	60	$82\frac{1}{2}$
3 leichte Verstandesfragen	$90\frac{5}{8}$	92	$96\frac{1}{2}$
a) Zug verpaſst	$84\frac{3}{8}$	84	93
b) Etwas entzwei gemacht, was einem nicht gehört	97	96	100
c) Vielleicht zur Schule zu spät	75	52	69
5 schwere Verstandesfragen	25	32	34
a) Vom Freunde aus Versehen geschlagen	72	52	58,5
b) Wichtiges unternehmen	47	52	51,6
c) Deine Meinung über einen Menschen, den du wenig kennst	53	64	73,7
d) Böse Tat im Zorn und nicht im Zorn	$12\frac{1}{2}$	4	10
e) Handlungen und Worte	$34\frac{3}{8}$	12	17
Bilden zweier Sätze aus „Breslau, Strom, Geld“	72	60	86
Nachsprechen von 6 Zahlen	84	56	82

S. 176). Dasselbe gilt von dem Aufsagen der Tage der Woche. Wenn statt dessen gefragt würde: „Wenn heute Mittwoch ist, was ist dann übermorgen, was war gestern usw?“, dann erschiene uns dieser Test schon brauchbarer. Es versagen bei dem Aufsagen 1 Vorschüler und 2 zehnj. Volksschüler, weil sie glaubten, nur die Wochentage (den Sonntag also nicht mit) aufsagen zu sollen. Beim Ordnen von 5 Gewichten nach der Schwere stehen die Vorschüler auf ungefähr gleicher Höhe

mit den gleichaltrigen Volksschülern, sie sind aber im Nachteil gegenüber den 𝔙. IV. (𝔖: 71,8 %, 𝔙 V: 68 %, 𝔙 IV: 100 %). Unterschiede in bezug auf die Ausführung selbst sind nicht beobachtet worden. Beim Herausgeben von 80 Pf. auf 1 M. versagen merkwürdigerweise vier Vorschüler, während die Volksschüler sämtlich diesen Test lösen. Auch im Erklären von Begriffen durch Angaben, die über die des Zweckes hinausgehen, ergeben sich zum Nachteil der Vorschüler kleine Unterschiede: 𝔖: 84, 𝔙 V: 92, 𝔙 IV: 93 %. (Die Daten über die Erklärung der einzelnen Begriffe s. Tabelle V). Dagegen herrscht Gleichheit bei Angabe von 6 Erinnerungen an Gelesenes: 𝔖: 93,7, 𝔙 V: 88, 𝔙 IV: 93 %.

Auch bei den Tests für **Zehnjährige** ergeben sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulgattungen. Bei den drei leichten Verstandesfragen stehen die Vorschüler auf gleicher Höhe mit den 𝔙. V, bleiben aber gegen die 𝔙 IV zurück ($90\frac{5}{8}$ % : 92 % : $96\frac{1}{2}$ %.) In der Beantwortung der schweren Verstandesfragen sind ihnen auch die 𝔙. V. über. (𝔖: 25 %, 𝔙 V: 32 %, 𝔙 IV: 34 %).

Dagegen erreichen sie beim Aufsagen der Monate die höchsten Plusleistungen mit 96 % gegen 58 % d. 𝔙. V und 89 % der 𝔙. IV. Sämtliche Münzen kennen 75 % der Vorschüler, nur 60 % der gleichaltrigen und $82\frac{1}{2}$ % der zehnjährigen Volksschüler. Bilden eines Satzes aus den 3 Worten „Breslau, Strom, Geld“ lösen 72 % von 𝔖, 60 % von 𝔙 V und 86 % aus 𝔙 IV in zwei gültigen Sätzen, während die Lösung in **einem** Satze (Test für 11 jährige) den Schülern der verschiedenen Schularten ziemlich gleichmäfsig gelingt: $34\frac{3}{8}$ % : 40 % : 38 %. Im Nachsprechen von 6 Zahlen sind die Vorschüler den 𝔙. IV gleich, während die 𝔙. V zurückbleiben: 𝔖 84 %, 𝔙 V 56 %, 𝔙 IV 82 %. Sieben Zahlen hingegen (s. Zwölfj.) sprachen 35 % von 𝔖, nur 28 % von 𝔙. V, aber 47 % von 𝔙. IV nach.

Bei der Lösung der Tests für **Elf- und Zwölfjährige** wiederholt sich auch bei den Neun- und Zehnjährigen dieselbe Erscheinung wie bei den Siebenjährigen: Ein intensiveres Zurückbleiben der Volksschüler, dagegen ein Sichgleichbleiben resp. langsameres Zurückgehen der Vorschüler. Unsere Statistik ergibt für die Kritik absurder Sätze: 𝔖: 75 %, 𝔙 V: 28 %, 𝔙 IV: 62 %. Den Satz: „Ich habe 3 Brüder; Ernst, Paul und ich usw.“ verstehen 53 % der Vorschüler, hingegen nur 28 % von 𝔙 V, auch

nur 38 % von 𝔙 IV. Bei dem Satze: „Neulich fand man in einem Walde eine Leiche, die in 18 Stücke zerteilt war; man nimmt an, daſs hier Selbstmord vorliege", zeigt sich Gleichheit zwischen den 10 jährigen Volksschülern und den Vorschülern

Tabelle VII.

Lösung der Tests für Elf- und Zwölfjährige.

Für Elfjährige	Neunjährige		Zehnjährige
	𝔖 %	𝔙 V %	𝔙 IV %
Kritik absurder Sätze	75	28	62
a) Ich habe 3 Brüder; Ernst, Paul und ich	53	28	38
b) Leiche in 18 Stücke; man schlieſst auf Selbstmord	66	32	69
c) Vom toten Radfahrer, der gesund entlassen wird	97	60	83
d) Leben nehmen am Freitag	15,6	—	14
e) Eisenbahnunglück mit 48 Toten	78	56	65
Bilden **eines** Satzes aus 3 gegebenen Worten	$34^{3}/_{8}$	40	38
60 Worte in 3 Min. sagen	40	20	48
Erklären abstrakter Begriffe	$62^{1}/_{2}$	25	48
a) Mitleid	43,7	8	26
b) Gerechtigkeit	59,4	71	69
c) Neid	72	25	34,5
Worte zum Satz ordnen	$48^{1}/_{3}$	16	15
Für Zwölfjährige			
In 1 Minute 3 Reime finden: a) auf Land	78	44	$51^{1}/_{2}$
b) auf klein	84	64	$60^{1}/_{2}$
Ergänzen von Lücken in einem Text	59	32	$34^{1}/_{2}$
Bildbetrachtung: a) Beschreiben	97	100	100
b) Erklären	72	64	79
Nachsprechen: a) 7 Zahlen	35	28	47
b) 26 Silben	75	48	58,6

(𝔙 IV 69 %, 𝔖 66 %), während die neunjährigen Volksschüler auf 32 % bleiben. Bedeutend höhere Prozente erreicht der Satz von dem toten Radfahrer, der wieder gesund entlassen wird, nämlich 𝔖: 97 %, 𝔙 V: 60 %, 𝔙 IV: 83 %. Daſs sich ein Freund

das Leben nehmen wolle, aber nicht an einem Freitage, weil dieser sein Unglückstag sei, hat immer noch 16 $^0/_0$ richtiger Lösungen bei 𝔖, 4 $^0/_0$ bei 𝔙 V u. 14 $^0/_0$ bei 𝔙 IV gezeitigt, allerdings Zahlen, die für unsern Vergleich keine Bedeutung haben. Der Satz vom Eisenbahnunglück mit 48 Toten, das trotzdem kein schweres sein soll, ergibt ein ganz günstiges Resultat: 𝔖 78 $^0/_0$, 𝔙 V: 56 $^0/_0$, 𝔙 IV: 65 $^0/_0$, wobei auch die Vorschüler wieder höhere Zahlen erreichen. Meines Erachtens wird derjenige, der von Haus aus im Rätselraten und im Verstehen kurioser Geschichten, Witze usw. geübt ist, sich auch leichter in vorstehende Sätze einfinden und Kritik üben können, ausgenommen vielleicht den Satz mit dem „Unglückstage".

60 Worte in 3 Minuten vermögen zu sagen 𝔖: 40 $^0/_0$, 𝔙 V nur 20 $^0/_0$, 𝔙 IV dagegen 48 $^0/_0$. Während 𝔖 und 𝔙 IV den gleichen Durchschnitt der gesagten Worte von 62 haben, erreichen die Schüler aus der Klasse V nur einen solchen von 52. Es kommt auch vor, daſs ein Schüler statt 60 eben nur 59 Worte herzusagen vermochte. Wir haben diese Leistung aber, so töricht das vielleicht erscheinen mag, mit Minus bewertet; denn mit ungefähr demselben Recht hätten wir dann auch 58 Worte als Plusleistung ansehen können. Die Grenze ist nun einmal mit 60 gezogen, da läſst sich nichts daran ändern. Gewöhnlich versagen solche Schüler mehrere Sekunden vor Ablauf der 3 Min., und die letzten Worte werden ihnen dann mehr oder weniger herausgedrängt, so daſs wir ganz ruhig von solch einer Plusleistung absehen können. Auſser in der Zahl der Worte zeigen sich nur geringe Unterschiede in der Art derselben. Im übrigen knüpften fast alle Schüler an die Worte, die ihnen vom Experimentator als Beispiel gegeben waren, an, um dann auf die Gegenstände in der Schulstube, auf das Elternhaus, die Straſse usw. überzugehen. Die Gruppenbildung ist die häufigste Form, von sinnlosen Worten ist mir keins vorgekommen. Einige Vorschüler brachten die kurz vorher gelernten Verhältniswörter vor, während sonst fast durchweg Substantiva hergesagt wurden. Die geringste Einzelleistung hatten die Volksschüler aus V mit 32 Worten, die 𝔙 IV mit 36, die 𝔖 mit 46 Worten. Die Höchstleistungen brachte ein Vorschüler mit 95 (gegen 79 bei 𝔙 IV und 80 bei 𝔙. V.)

Deutlichere Unterschiede zeigen sich bei der *Erklärung abstrakter Begriffe*: 𝔖 62 $^1/_2$ $^0/_0$, 𝔙 V 25 $^0/_0$, 𝔙. IV 48 $^0/_0$.

Am häufigsten erklären die Volksschüler den Begriff „Gerechtigkeit“, die Vorschüler hingegen den „Neid“. Weniger richtige Erklärungen fanden sich für „Mitleid“, mehr aber noch von den Vorschülern als von den Volksschülern.

Grofse Schwierigkeiten bereitete den Volksschülern das *Ordnen von Worten zum Satze*. Während von ihnen nur 16 % (𝔙 V) und 15 % (𝔙 IV) dazu imstande sind, erreichen die Vorschüler das Dreifache, nämlich 48 1/2 %.

Von den Tests für **Zwölfjährige** ist Nachsprechen von 7 Zahlen bereits besprochen worden. 26 *Silben nachzusprechen* vermögen 75 % von 𝔖, nur 48 % von 𝔙 V und 58,6 % von 𝔙 IV. Fast ähnliche Zahlen zeigt der Test: *3 Reime in 1 Minute finden*, nämlich beim Reimen auf „Land“ 78 % bei 𝔖, 44 % bei 𝔙 V u. 51 1/2 % bei 𝔙 IV. Günstigere Zahlen, besonders für die Volksschüler zeigt das Bilden dreier Reime auf „klein“, nämlich 𝔖 84 %, 𝔙 V 64 %, 𝔙 IV 60 1/2 %. Um das Wesen des Reimes zu erklären, knüpften wir an ein den Schülern bekanntes Gedicht an, griffen ein Reimpaar heraus und liefsen die anderen selbst finden. Sodann bildeten wir zu einem beliebigen Worte (aber nicht „Land“ oder „klein“) mehrere Reime und forderten die Schüler auf, zu „Land“ in derselben Weise mehrere Reime zu bilden, desgleichen zu „klein“. Von den Schülern erfolgte dann die Reaktion in ganz befriedigender Weise, wie ja auch unsere Zahlen zeigen. (Bei Zwölfjährigen würde man wohl etwas mehr voraussetzen und infolgedessen weniger erklären.)

Für das *Ergänzen von Lücken in einem Text* verwendeten wir den von Bobertag ausgewählten Text, haben aber bereis als Plusleistung angesehen, wenn die Schüler nur fünf von den sieben Lücken richtig ergänzten. Auch hierbei haben die Vorschüler höhere Zahlen zu verzeichnen als die Volksschüler: 𝔖 59 %, 𝔙 V 32 %, 𝔙 IV 34 1/2 %.

Die Stufe der *Beschreibung von Bildern* (Sieben- bis Elfjährige) haben sämtliche Schüler mit Ausnahme eines Vorschülers erreicht, der die Teile aufzählt und nur sehr wenig beschreibt. Allerdings erklärt er Bild 2, nachdem er mehrere Aufzählungen gebracht hat: „ . . . und darauf hat der Herr alles umgeworfen, weil sie Blindekuh gespielt haben“, um bei Bild 3 wieder in die Aufzählung zurückzufallen und dann einige Beschreibungen anzufügen. Nicht selten ist der Fall, dafs die Schüler das Bild mit einem Satze erklären, und dann mit Be-

schreibung fortfahren. Auch Aufzählung, Beschreibung, und Erklärung zugleich in einer Bildbetrachtung kommen vor. Es ist daher nicht leicht, eine genaue Bewertung der einzelnen Stufen zu finden. Es würde vielleicht ganz praktisch sein, hier Zwischenstufen (aufzählend-beschreibend, beschreibend-erklärend) einzufügen und einer bestimmten Altersstufe zuzuweisen. Besonders hohe Zahlen haben wir für die Erklärung der Bilder (Stufe der Zwölfjährigen) erhalten: 𝔖 72 %, 𝔙 V 64 %, 𝔙 IV 79 %, also nur geringe Unterschiede zwischen den einzelnen Schulgattungen. Doch lassen sich solche in der Art der Darstellung nachweisen: die Vorschüler sind umfangreicher in ihren Schilderungen, gewandter im Ausdruck und genauer in ihren Beschreibungen.

Nimmt man nun auch hier eine Staffelung der Ergebnisse nach Intelligenzaltern vor, so erhält man folgende

Tabelle VIII.

Int.-Alter Jahre	Neunjährige		Zehnjährige
	Vorschüler %	Volkssch. V %	Volkssch. VI %
9	3	4	—
9—10	3	8	—
10	$12^1/_2$	36	14
10—11	$18^3/_4$	36	31
11	47	12	41,4
11—12	$15^3/_4$	4	10,3
12	—	—	3,3

Im Durchschnitt erreichen die Volksschüler ein Intelligenzalter von 10,8 Jahren, die Volksschüler aus Klasse V ein solches von 10,3 Jahren, während die zehnjährigen Volksschüler aus Klasse IV auf 10,9 Jahre kommen. 𝔖 und 𝔙 IV wären hiernach nur um 0,1 Jahr auseinander, während der Unterschied zwischen 𝔖 und 𝔙 V $^1/_2$ Jahr beträgt. Werden die Zwischenstufen bei der Berechnung fallen gelassen, so ergibt sich für die Vorschüler und die zehnjährigen Volksschüler dieselbe Zahl von 10,5 Jahren, für die Neunjährigen hingegen nur 10 Jahre, also auch ein Unterschied von $^1/_2$ Jahr bei den gleichaltrigen Schülern.

Aus den vorliegenden Ergebnissen nun ein „Für oder Gegen" die allgemeine Volksschule ableiten zu wollen, wäre zum mindesten

verfrüht. Dafs die neunjährigen Vorschüler dasselbe Intelligenzalter wie die zehnjährigen Volksschüler erlangen, das berechtigt noch nicht zu der Ansicht, dafs erstere schon nach 3, letztere hingegen erst nach 4 Jahren reif für die Aufnahme in die Unterklasse einer höheren Schule wären. Man vergesse nicht, das sind Durchschnittszahlen. Während aus den Vorschulen doch wohl alle in die Sexta eintreten wollen, kommen aus den Volksschulen nur die besten Schüler, die doch über dem Durchschnitt stehen, hierfür in Frage. Dann darf nicht aufser acht gelassen werden, dafs nur ein geringer Bruchteil der Breslauer Schüler geprüft worden ist. Was bedeuten 30 bis 40 von jeder Gruppe gegenüber einer Zahl von über 4000, aus denen jene ausgewählt sind! Ein Versagen eines Schülers schon drückt die Prozentzahlen für den einzelnen Test um 3 bis 4 herunter, weshalb eine Differenz von 10 bis 15% noch nicht viel zu bedeuten hat. Wir müssen also mit viel höheren Zahlen arbeiten, wollen wir eindeutige Resultate erzielen, dann wird auch eine Klärung der Ansichten über die allgemeine Volksschule auf experimentellem Wege möglich sein.

Zum Vergleich von Vorschülern und Volksschülern.

Bemerkungen zu vorstehendem Aufsatz.

Von

W. Stern.

Die Untersuchung der Breslauer Lehrer, über welche Herr Hoffmann vorstehend berichtet hat, ist meines Wissens die erste, in der das geistige Niveau von Schülern verschiedener Volksschichten systematisch verglichen worden ist; deshalb verdient das Ergebnis, wenn es auch bei der relativ geringen Anzahl der Vpn. noch keineswegs als endgültiges betrachtet werden kann, etwas eingehendere Berücksichtigung, auch bezüglich der Ausblicke, die es auf die Reformidee der Einheitsschule gestattet.

Die Untersuchungen hatten Folgendes ergeben. Wurde das Intelligenzalter der geprüften Schüler nach Binets Verrechnungsweise fixiert, so waren die Schüler der Vorschule den gleichaltrigen der Volksschule im Durchschnitt um genau ein halbes Jahr voraus. Dies galt ebenso für die 7jährigen wie für die 9jährigen. Dagegen war das Intelligenzalter der 9jährigen Vorschüler dem der 10jährigen Volksschüler gleich.

Der Vorsprung der Vorschüler ist aber in Wirklichkeit noch gröfser als diese Verrechnung vermuten läfst. Denn nach Binet werden ja 5 überschüssig geleistete Tests — ganz gleich aus welcher Staffel sie stammen — als ein Intelligenzjahr zugerechnet. Dabei kommt es nicht zur Geltung, dafs jene überzähligen Tests bei den Vorschülern vorwiegend aus den höheren Staffeln stammten.[1] Für uns aber ist gerade dies besonders

[1] Hier liegt ein offenbarer Mangel der Berechnungsmethode vor, zu dessen Beseitigung ich früher bereits einen Vorschlag gemacht habe. Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung. Leipzig 1912. S. 73f.

wichtig. Die Vorschüler haben nicht nur 3—4 Tests (= $^1/_2$ Intelligenzjahr) vor den gleichaltrigen Volksschülern voraus, sondern sie übertreffen diese um so mehr, je schwerer und je mehr ihrem Alter vorauseilend die verlangten Leistungen sind (während bezüglich der ihrem Alter angemessenen Tests der Unterschied nicht so grofs ist).

Dies der Tatbestand, so weit er an Gruppen von etwa je 40 Schülern aus jeder Altersstufe und Schulart gefunden worden ist.

Die Frage nach den Ursachen der besseren Leistungen der Vorschüler ist nach unserem gegenwärtigen Wissen noch nicht eindeutig zu beantworten.[1] Wie weit schon die Veranlagung als solche bei beiden Gruppen verschieden ist, wird schwer festzustellen sein. Dafs die Verschiedenheit der äufseren Bedingungen — verschiedener Lehrplan, verschiedenes Milieu — stark mitwirkt, hat Herr Hoffmann bereits hervorgehoben. Namentlich ist es die vorhandene oder fehlende häusliche Anregung, die auf die geistige Reife der Kinder den stärksten Einflufs hat.

Aber wenn auch die Frage nach den Ursachen zum Teil offen bleibt, so wird doch an der Tatsache des durchschnittlichen geistigen Niveauunterschiedes gleichaltriger Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten nichts geändert, und mit diesem psychologischem Faktum müssen alle Vorschläge rechnen, die sich auf eine Neuorganisation der Unterstufe beziehen.

Wenn die Kinder der gehobenen Stände nach 3jährigem Schulbesuch nicht nur in den Schulleistungen, sondern auch in allgemeinen Intelligenzleistungen dasjenige Niveau erreichen, welches die Kinder der einfachen Stände erst nach 4 Jahren erreichen, so würde der gemeinsame Elementarunterricht beider Gruppen für die Kinder der höheren Schichten den glatten Verlust eines Jahres bedeuten. Das ist ja auch ganz natürlich: ärmeren Kindern gegenüber hat die Schule zum grofsen Teil dasjenige an Anregung und Übung selbst zu leisten, was bei den wohlhabenderen Kindern das Haus leistet; davon ist Tempo und Breite der Unterrichtsmafsnahmen abhängig. Diese — für die besser situierten Kinder überflüssige — Langsamkeit und Ausführlichkeit müfste auch im gemeinsamen Unterricht beibehalten werden.

[1] Vgl. dazu meine genannte Schrift, S. 36.

Wenn man nun bedenkt, wie spät schon heute die jungen Leute gewöhnlich von der höheren Schule fortkommen und wie auch schon die Vorbildungszeiten für alle möglichen Berufe ständig verlängert werden müssen, so wird man zugeben, dafs unsere Kinder wahrlich kein Jahr überflüssig zu verlieren haben. Das vierte Jahr vor Eintritt in die Sexta wäre ein bedauerlicher Energie- und Zeitverlust für den einzelnen wie für die Gesellschaft.

Eine andere Frage ist die, ob man nicht den geeigneten Kindern der Unterschichten in ganz anderem Mafse, als es bisher der Fall ist, die Tore zur höheren Ausbildung öffnen sollte. Sie ist, wie mir scheint, rückhaltlos zu bejahen. Herr Hoffmann hebt mit Recht hervor, dafs die von ihm gewonnenen Zahlen nur Durchschnittwerte sind; für die begabteren Volksschüler gilt es also nicht, dafs sie erst nach 4 Jahren die geistige Reife zum Eintritt in die Sexta haben. Aller Wahrscheinlichkeit nach würde diese Auslese aus den Volksschulkindern sehr wohl nach 3 Jahren sextareif sein; sie machen das Manko an häuslicher Anregung und Hilfe durch ihre gröfsere natürliche Begabung wett. Es wäre dann etwa daran zu denken, fur solche Kinder im 3. Jahre ihres Schulbesuchs Separatkurse einzurichten, die sie auf die Höhe des Lehrplans der Vorschule bringen, damit sie dann auch nach Sexta übergehen können.

Die Beseitigung der reinen Standesschule ist gewifs anzustreben, aber nicht dadurch, dafs man den Elementarunterricht für die Schüler der gebildeten Stände künstlich verlängert, sondern dadurch, dafs die höhere Schule unterschiedslos für alle Kinder aller Stände bestimmt wird, die auf Grund ihrer Fähigkeiten für eine weitergehende Ausbildung geeignet sind.

Zur Psychologie der Geschlechter: Spielinteressen des Schulalters.[1]

Von

Dr. H. SCHEIFLER,

Oberlehrer in Görlitz.

Des Kindes Spiel, jene „freie Betätigung des augenblicklichen Zustandes ohne Abzielung auf künftige Zwecke", wird in hervorragender Weise geeignet sein, zur Psychologie der Geschlechter einen Beitrag zu liefern. Aber der Zweck dieser ganzen Veröffentlichungen fordert von vornherein eine Beschränkung und läſst es überdies angezeigt erscheinen, möglichst schnell zu orientieren. Darum beziehen sich die folgenden Ausführungen im wesentlichen auf zwei statistische Erhebungen aus den Jahren 1909 und 1913 von Schulkindern im Alter von 7 bis 14 Jahren, wobei die in der Mitte liegenden Jahrgänge am stärksten vertreten sind. Der erste Versuch umfaſst ein Material von 989 Knaben und 2013 Mädchen aus fast allen Schulgattungen, von der höheren Töchterschule bis zu drei Dorfschulen. Nur die höheren Knabenschulen fehlten damals; deshalb wurde das zweite Mal auch von solchen reichliches Material gesammelt, während sich nur eine Dorfschule beteiligte. Insgesamt sind es diesmal 1242 Knaben und 1166 Mädchen.

Das Verfahren war kurz folgendes: Die Kinder wurden vom Lehrer aufgefordert, auf einen Zettel das Alter (nicht den Namen!) zu schreiben und dann nach reiflichem Überlegen auf die Frage „Was spielst du am liebsten?" zu antworten. Die Rückseite galt der Antwort auf die weitere Frage „Warum spielst du das am liebsten?" Die Erweiterung der LOBSIENschen Fragestellung

[1] Aus einer demnächst erscheinenden Gesamtdarstellung der „Psychologie des kindlichen Spiels".

nach dem Was durch die zweite nach dem Warum erschien für eine Darstellung der Psychologie des kindlichen Spiels wünschenswert, war doch so das einzelne Kind gezwungen, eine Selbstbeobachtung zu üben, die der Untersuchung zustatten kommen mufste. Ist auch ein nicht unbeträchtlicher Prozentsatz der Antworten auf das Warum scheinbar unbrauchbar — gar keine Antwort gaben 1909: 2 % Kn. und 6,6 % M. (weit überwiegend die siebenjährigen), 1913: 3 % Kn. und 2,2 % M. —, so spricht das eben u. a. für die Zuverlässigkeit der Versuchsleitung, nicht zuletzt auch allgemein für die Notwendigkeit grofser Zahlen, sobald Statistiken für die Aufstellung irgendwelcher Normen herangezogen werden. Aufserdem wollen viele Antworten als zu allgemein nicht recht befriedigen. Sie beweisen, dafs die zweite Frage den ersten Schuljahren unangemessen ist. Die Schwierigkeit besteht hauptsächlich darin, dafs das Kind, vielleicht zum ersten Male im Leben, sich über die das Spiel begleitenden Gefühle klar werden soll. Das ist ein schweres Exempel, wie es mancher Erwachsene auch nicht zu lösen vermöchte, und nun den gefafsten Gedanken in leidlichem Deutsch schriftlich fixieren, das ist eine zweite Unbequemlichkeit. Sieben- und Achtjährige scheitern an dieser Aufgabe noch häufig. Sie sind daher in einigen Schulen einzeln ausgefragt worden. Es ist gewifs verfehlt, eine derartige Stellungnahme des Kindes zu den Beweggründen seines Tuns vor dem neunten bis zehnten Lebensjahre allgemein zu fordern. Ein sehr geweckter achtjähriger Knabe gab wohl einmal die treffendste Antwort auf die Frage, weshalb er am liebsten Schule spiele; er sagte: „Ja, Tantl, das weifs ich nicht, du weifst doch auch nicht immer, warum du was tust."

Beidemal wurden die Nachfragen so bald nach Weihnachten angestellt, bei möglichst gleichmäfsigem Wetter im Januar und Februar. Das war zunächst ein Erfordernis, wenn die zweite Rundfrage in gewissem Sinne eine Kontrolle der ersten sein sollte. Auf der anderen Seite könnte die Wahl dieser Zeit als ein Mangel erscheinen. Viele Kinder, die sonst gar nicht sonderlich weltliche Gesinnung zeigen mögen, werden ein Gewinnspiel nennen, weil das Christkind es ihnen bescherte, andere wieder die Puppe, weil sie noch den Reiz eines neuen Spielzeugs hat. Wintervergnügungen der Jugend werden, wie wir vielleicht meinen, durch hohe Ziffern vertreten sein, Spiele im

Freien, die mit dem Frühling erst einziehen, seltener Anklang finden. In Wirklichkeit wird sich zeigen, dafs man in dieser Hinsicht nicht allzu ängstlich sein soll, da trotz der Winterszeit recht viele sommerliche Spiele bevorzugt werden. Freilich mufs auch stark betont werden, dafs die beiden hier verwerteten Statistiken vorläufig nur einen ersten Versuch bedeuten wollen, auf diese Weise die Spielinteressen des Schulalters zu beleuchten. Wenn es gewifs nicht möglich und nötig ist, etwa jeden Monat das gleiche Verfahren zu üben, so bedarf es doch aus naheliegenden Gründen einer Wiederholung wenigstens im Sommer (Juni) und im Herbst (September bis Oktober), vielleicht auch noch in der wunschreichen Zeit kurz vor Weihnachten. Wir möchten annehmen, dafs Knaben oder Mädchen, die im Sommer Fangen spielen oder im Sande wühlen, auch während der Wintermonate das ihrem inneren Bedürfnisse entsprechende Spiel finden.

Von weiteren Wünschen für derartige Untersuchungen sollen nur noch zwei hier ausgesprochen werden; sie gehören beide zusammen. Es war bereits angedeutet worden, dafs die Ergebnisse um so zuverlässiger sein können, je umfangreicher das zugrunde liegende Zahlenmaterial ist. Ganz natürlich sind die mittleren Jahrgänge die stärksten, die äufseren sollten aber wenigstens je 100 Kinder aufweisen. Wo das nicht der Fall war, sind in den unten verwerteten graphischen Darstellungen schwache Linien gezogen worden. Sollen wir uns nun, um diesem Mangel abzuhelfen, einfach an jeden Schulleiter oder Dorflehrer in einem gröfseren Bezirke wenden? Das würde der Sache nur schaden. Wer nicht einen grofsen Kreis von psychologisch interessierten Bekannten und Kollegen in den verschiedensten Schulgattungen hat, sollte sich nicht daran machen. Man mufs durchaus die Gewifsheit haben, dafs die bestimmten Weisungen, welche man mündlich oder schriftlich zu geben gezwungen ist, gewissenhaft und gern befolgt werden. Es schadet ja gar nichts, wenn man auf diese Weise aus einer Anstalt nur drei bis vier Klassen erhält. An dieser Forderung mufs auch darum festgehalten werden, weil man während der nun folgenden Vorarbeiten, die Wochen und Monate erfordern, öfter über dieses oder jenes auffällige Ergebnis eine Erklärung durch örtliche Verhältnisse nachsuchen will und dann meist auch erhält. Erinnert sei hier nur an die merkwürdige Bevorzugung des Lesens

in einer Breslauer Volksschule (Mädchen), nämlich 1909: 8 von insgesamt 15 Leserinnen, darunter 1 an einer höheren Töchterschule (Saarbrücken), 1913: 23 von insgesamt 34 (die übrigen 11 fallen auf die Breslauer Töchterschule). Diese Erscheinung findet offenbar darin ihre Erklärung, daſs an der genannten Volksschule ein Lehrer wirkt, welcher als Mitglied des Jugendschriftenverbandes die Schülerinnen unablässig zu guter Lektüre anregt.

Die sehr langwierige Verarbeitung des Materials braucht hier nicht in allen Einzelheiten erläutert zu werden. Wichtig ist allerdings, wie wir am einfachsten und übersichtlichsten in die Spielinteressen der Schulkinder Einblick bekommen. Wir dürfen natürlich ihre Spiele nicht in derselben bunten Reihenfolge auf uns einwirken lassen, wie dies im täglichen Leben geschieht, sondern unter groſsen Gesichtspunkten. Versuche einer Einteilung sind wohl so oft gemacht worden, wie über diesen Gegenstand geschrieben wurde, — und die Spielliteratur ist Legion! Schon Grasberger zweifelt daran, daſs jemals eine strenge, von jedermann gebilligte Einteilung gefunden werden könnte. Wir folgen also dem Beispiel aller Vorgänger und wählen für den vorliegenden Zweck eine neue Gruppierung.

Sehr richtig spricht es Fornelli aus, „daſs es beim Spielen, wie bei jeder anderen menschlichen Tätigkeit, keine wirklich isolierte Verrichtung gibt, d. h. daſs kein Spiel die Ausübung nur einer einzigen Tätigkeit verlangt, wie auch keines seine Wirkung nur auf eine einzige Seite des Organismus oder der Seele ausübt". Es wird also darauf ankommen, das psychologisch Hervorstechende an dem jeweiligen Spiel zum Maſsstab zu nehmen. Hunderte von Lieblingsspielen werden genannt: Diabolo, Verstecken, Puppe, Taler Taler du muſst wandern, Mutter und Kinder, Lotto, Zeppelinfahrt, Schule, Klavier, Basteln, Fuſsball, Soldaten, Fleischerladen, Schlittschuhlaufen usw. usw. Wer nicht selbst eine „verspielte" Jugend hinter sich hat, wird sich in all den Namen gar nicht zurechtfinden, das gilt besonders von denen, die als Gewinn-, besser Glücksspiele dem mit „Zeppelinfahrt" bezeichneten nahe stehen. Sie alle sind durch den frohen Willen zur Tat gekennzeichnet. Doch nicht immer ist dieser Wille gleich gerichtet. „Wir wollen sein wie die Mutter", „ich bewege mich gern", „ich will gewinnen" — so hören wir sie antworten. Entweder nimmt sich der zur Entladung drängende Tätigkeitstrieb das Treiben und Tun der Erwachsenen zum Vorbilde und

offenbart sich im Nachahmungsspiel, oder aber er entlädt sich in einfacheren Formen, sei es dafs die Bewegung schlechthin Freude macht, wie z. B. vielfach beim Kreisspiel, meist auch noch beim Schaukeln, oder dafs es mit dem Hinzutreten des Kampfinstinktes ein Besser-können gilt. Je nachdem nun jener Wille zur Tat überwiegend körperliche oder seelische Spannungen auslöst, haben wir zwischen körperlichen und geistigen Bewegungs- und Kampfspielen unterschieden. Alle diese Spiele gewähren an sich Befriedigung: es ist selbstzweckliche, aus freier Selbstbestimmung hervorgegangene Tätigkeit. Die im wesentlichen mit steigender Tendenz vertretenen Beschäftigungsspiele nehmen eine besondere Stellung ein. Dahin rechnen wir z. B. das Sammeln, Handarbeitsspiele (Sticken, mit dem Rechen u. a.), Lesen, Wandern, das Spielen mit dem Brüderchen oder mit Tieren, mit Vorbehalt auch die Bevorzugung von Instrumenten. Mit ihnen allen kommen wir oft schon sehr nahe an die Grenze des Spiels. Obwohl sich nämlich die Kinder auch mit Lust und Freude solchem Tun hingeben, pflegt doch ihr Hauptinteresse nicht auf der gefühlsbetonten Tätigkeit, sondern auf dem anziehenden Gegenstande zu ruhen. Wir sprechen in dem Falle von Beschäftigung als von einem Mittleren zwischen Spiel und Arbeit.

Die Gesichtspunkte, unter denen das so gesammelte Material verwertet werden könnte, sind mannigfaltig. Der Grad der Bevorzugung einzelner Spielgruppen ist verschieden bei Stadt- und Landkindern, zuweilen auch bei höheren und Volks-Schulen. Lehrreich ist ferner die Zahl der vorkommenden Spielnamen hier und dort. Der Vergleich zwischen 1909 und 1913 zeigt bei Mädchen und bei Knaben weitgehende Übereinstimmungen im einzelnen wie im ganzen. Wie interessant ist es zu sehen, dafs das kleine Kind — wir meinen damit natürlich immer nur den Schulrekruten — überwiegend nachahmt, das grofse dagegen Körper und Geist mehr und mehr im Kampfspiel fürs Leben erprobt! Eigentlich nur einmal entdecken wir in der hier folgenden Gesamtübersicht eine auffällige Verschiedenheit bei den Mädchen in der Kurve A II[1] und B II.[1]

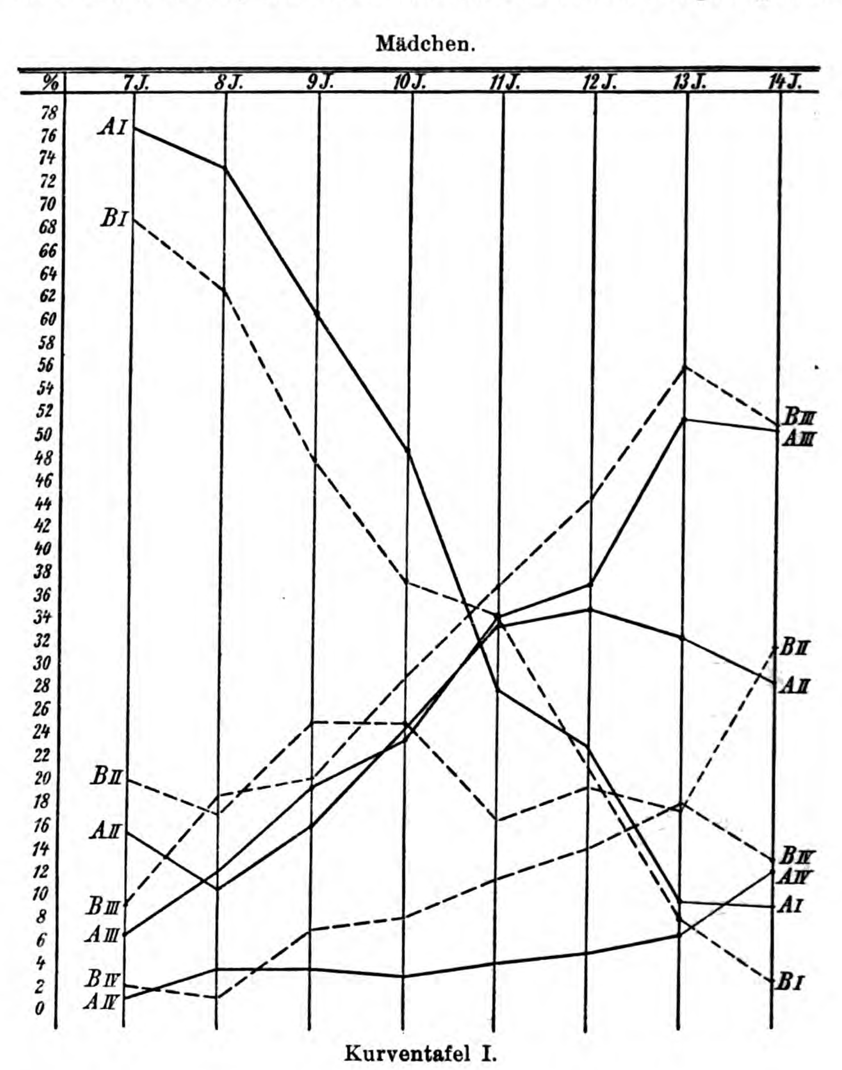
[1] A = Rundfrage 1909, B = Rundfrage 1913; I = Nachahmungsspiele, II = körperliche Bewegungs- und Kampfspiele, III = geistige Bewegungs- und Kampfspiele, IV = Beschäftigungsspiele.

Tabelle I. Nachahmungsspiele (Text S. 131ff.).

	Mädchen									Knaben								
Alter	7	8	9	10	11	12	13	14	Durchschnitt	7	8	9	10	11	12	13	14	Durchschnitt
Gesamtbevorzugung	77,2 68,8	73,6 63,2	61 47,8	49 37,7	28 34,7	23,2 21,5	9,3 7,9	9 4,3	46,3 33,8	43,7 56,2	34,7 43	24,4 53,7	18,5 31,6	15 22	7,4 13,4	5 8,3	0 5,7	16,2 22,5
1. Puppen und Puppenwirtschaft	68,1 60,5	67,8 59,7	55,3 41,4	42,6 31,3	21 30,1	14,7 16,2	4,4 6,8	5,8 3,2	39,6 29,2	— —	— —	— —	— —	— —	— —	— —	— —	— —
2. Familie (Vater, Mutter und Kinder)	1,8 2,8	0,3 —	0,7 1,9	0,3 0,5	1,4 0,5	1,1 2,3	0,4 —	— —	0,8 1	1,2 —	— 1,5	— —	— —	— —	— —	— —	— —	0,1 0,08
3. Schule	1 0,9	1,8 2,3	2,2 2,5	2,1 1,7	1,7 1,5	1,8 0,6	1,7 1,1	— 1,1	1,7 1,4	— 6,2	— —	— —	— —	— —	— 0,3	— —	— —	— 0,2
4. Elternberufe (Verkaufen usw.)	5,7 4,5	3,3 1,1	2,2 1,9	3,8 2,8	3,5 2,5	5,1 1,1	2,6 —	— —	3,6 1,8	— 3,1	4,2 1,5	— 4,9	2 —	0,6 —	— 0,3	— —	— —	0,8 0,7
5. Öffentliches Leben (Kinderpost usw.)	0,7 —	0,3 —	0,3 —	— 0,5	— —	— 0,6	— —	— —	0,2 0,1	20 6,2	11,5 15,3	7,3 19	8 9,2	4,3 6	2,3 1,4	1,8 1,8	— 0,7	6 6
6. Theater	— —	— —	— —	— 0,5	0,3 —	0,3 0,6	— —	3 —	0,2 0,1	1,2 —	1 —	— —	— 1	0,6 —	0,5 0,7	— 0,4	— —	0,4 0,4
7. Soldaten	— —	— —	— —	— —	— —	— —	— —	— —	— —	17,5 31,2	15,8 15,3	11 11,5	7,3 12,7	7,5 9	3,4 8,3	1,2 4,1	— 5	7 9,3
8. Bleisoldaten	— —	— —	— —	— —	— —	— —	— —	— —	— —	1,2 9,3	2,1 6,1	6 17,3	1,3 8,6	1,8 7	0,5 2,1	1,8 1,8	— —	1,7 5,5
9. Pferd, Wagen, Auto usw.	— —	— —	— —	— —	— —	— —	— —	— —	— —	2,4 —	— 3	— 0,8	— —	— —	0,5 —	— —	— —	0,3 0,2

Wie ist jene Erscheinung zu erklären? Ein Blick auf die später unter II gegebene Tabelle zeigt uns, dafs 1909 Diabolo sich bei den Mädchen gröfster Beliebtheit erfreute, und es leuchtet ohne weiteres ein, dafs dieses äufserst fesselnde Modespiel gerade

Mädchen.

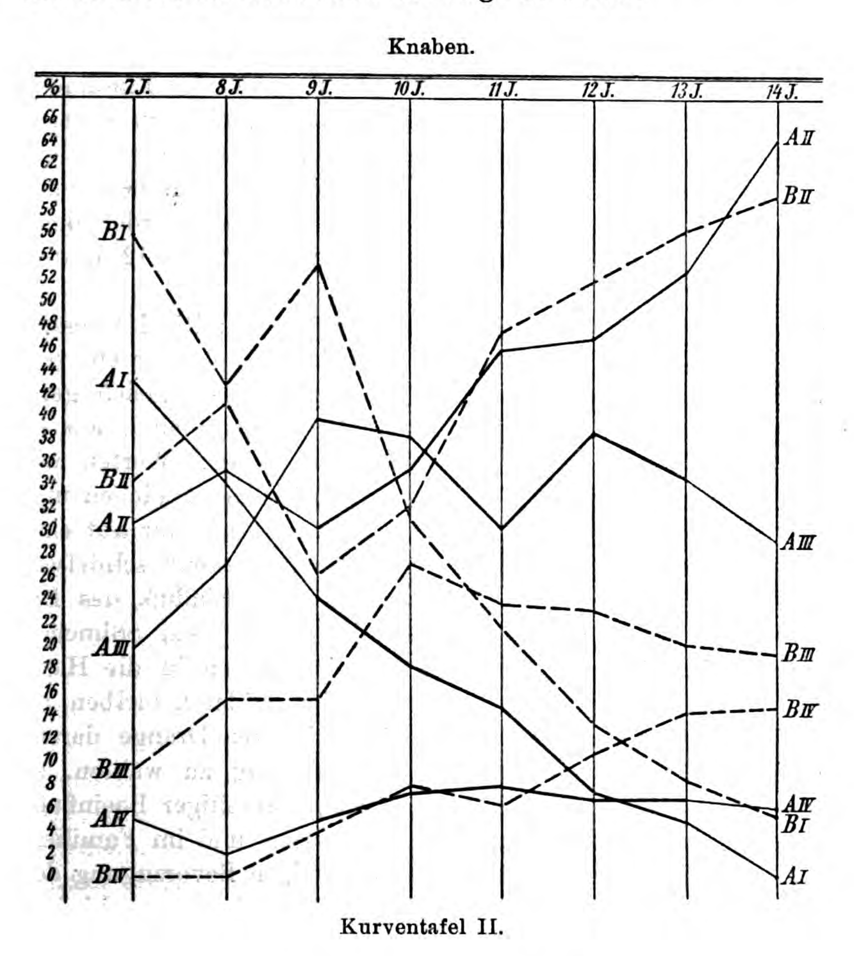


Kurventafel I.

in den Jahren am meisten bevorzugt wurde, in denen die Mädchen auf dem Gipfel ihres „kindlichen" Treibens angelangt waren. So dürften auch sonst bestimmte Bedingungen damals oder heut für bestimmte Beliebtheiten gegeben gewesen sein.

Der Umstand aber, daſs die Bevorzugungen seitens der Knaben bzw. der Mädchen bei beiden Untersuchungen weitgehende Übereinstimmungen aufweisen, ermutigt uns, das augenblicklich im Vordergrunde des Interesses stehende Problem der Geschlechter im besonderen ins Auge zu fassen.

Knaben.



Kurventafel II.

I. Nachahmungsspiele.

Hier wie bei jedem weiteren Hauptabschnitt mag eine übersichtliche Tabelle am schnellsten einführen. Als Erklärung sei folgendes vorausgeschickt: Auſser den Altersangaben oben gelten sämtliche Zahlen fürs Hundert. Die oberste Querreihe gibt die Gesamtbevorzugung nach Jahrgängen, die letzte Längsreihe die

durchschnittliche Beliebtheit der einzelnen Spielgruppen an. Von den übereinanderstehenden Prozentzahlen bezieht sich die obere auf Rundfrage A, die untere auf Rundfrage B (Tab. I).

Was sehen wir also? Zunächst ist die z. T. erheblich stärkere Bevorzugung von Nachahmungsspielen bei den Mädchen auffällig: 1909 — 46 % : 16 %, 1913 — 33 % : 22 %. Wenn beim zweiten Versuch bei den Knaben ein langsameres Fallen beobachtet wird, so hat es darin seinen Grund, dafs die Pfadfinder mit zu den Soldatenspielern gerechnet wurden, obschon es sich dabei bereits um eine recht ernst genommene Betätigung handelt. Es ist darum nicht verwunderlich, dafs die Pfadfinderbewegung von einer Altersstufe zur andern steigt. Soldaten würden demnach eigentlich nur spielen: mit 11 Jahren 8,5 % — 12 Jahren 6,6 % — 13 Jahren 2,7 % — 14 Jahren 1,4 %.

Aber sehen wir nun doch noch näher zu: Die Interessen von Knaben und Mädchen sind ja beinahe vollkommen verschieden gerichtet! Theater scheint von beiden gleich gern gespielt zu werden, wenn wir auch eher geneigt sind, aus so schwachen Zahlen gar keinen Schlufs zu ziehen. Werfen wir dagegen einen Blick auf das Puppenspiel der Mädchen und das Soldatenspiel der Knaben, so können wir nur auf eine „angelegte Geschlechtsverschiedenheit der Interessen“ schliefsen. Obwohl der Beginn dieser Spiele unter dem Einflufs des Erwachsenen steht, der dem Mädchen die Puppe, dem Söhnchen alter Gewohnheit folgend Blei- und Papiersoldaten in die Hand gibt, wir also zunächst gerade darüber im unklaren bleiben, ob die Kleinen auch von selbst aus einem inneren Drange darauf verfallen würden, dieses oder jenes Spielzeug zu wählen, so bleibt für das Schulalter, dem eine Zeit gegenseitiger Beeinflufsbarkeit in der Kinderstube, im Kindergarten und im Familienverkehr vorausgegangen ist, bei der einseitigen Bevorzugung des einen oder des anderen kein Zweifel über ihre Wesensverschiedenheit. Mag man hier flugs einwenden, dafs auch kleine Knaben aus der Mutterschule die Puppe nicht verschmähen, so verdient doch der vielfach gehörte Gegeneinwand besondere Beachtung, dafs sie sonst mit diesem Spielzeug nicht viel anzufangen wissen. Der Grund dafür liegt eben tiefer. Jenes blofse Herumtragen beruht entweder auf reiner Nachahmung oder auf Anleitung. Das kleine Mädchen dagegen teilt sich seinem Spiele mit, der „zur angeborenen Wesenheit der Frau gehörige“ mütterliche In-

stinkt führt hin zu jenen reizenden Nachahmungsspielen, „in denen sich das Kind weiblichen Geschlechts auf seinen künftigen Beruf vorbereitet“. Die Puppe ist keine Sache, sondern eine Person. Eine siebenjährige Kleine sagt es uns ja, daſs sie ihre Puppe liebe, weil diese ihr Kind sei. An den Puppen üben die Mädchen im voraus kommende Mutterpflichten. Im vorgeschrittenen Kindesalter scheinen sie sich dieser Vorübung auch völlig bewuſst zu sein. Unter vielen anderen gibt eine zwölfjährige als Grund für ihre Wahl des Puppenspiels an: „Weil wir wie die Mütter sein wollen“; eine vierzehnjährige schreibt geradezu: „Weil ich mich auf meinen späteren Beruf als Mutter vorbereiten will.“ Wer darin nichts als eine schöne Phrase sieht — dieser Einwand wurde schon von einer Seite gemacht —, der bedenke doch, daſs die gefragten Kinder nicht tagelang vorher um die Sache wuſsten, sondern innerhalb weniger Minuten herauszugeben hatten, was ihnen ihr Herz sagte, vor allem aber daſs die Zettel anonym abgegeben wurden, also niemand damit rechnen konnte zu glänzen. Daſs im übrigen eine vierzehnjährige Schülerin bestrebt ist, in wohlgesetztem Deutsch einen Gedanken auszudrücken, ist nur natürlich, zumal wenn es die Klassenerste ist, wie aus den Schriftzügen hervorzugehen schien. — Immerhin besteht ein fühlbarer Unterschied zwischen beiden Antworten. Bei dem Mädchen, das im Puppenspiel der Mutter gleich sein will, haben wir das rechte Nachahmungsspiel vor uns, das von dem Wunsche des Auch-könnens getragen wird: „Wir wollen sein wie die Mütter“! Nach der Antwort der Älteren zu schlieſsen, scheint das echte Spiel, die in sich selbst befriedigte Tätigkeit, aufgegeben, dafür aber der auſserhalb liegende Zweck verfolgt zu sein; wäre es doch denkbar, daſs mit dem Erwachen dieses Ichbewuſstseins, mit dem Gefühl der geschlechtlichen Reifung, das immer noch als Spiel fortgesetzte Treiben für die Zukunft gewertet wird. Das Kind ist Gegenwartswesen, der reifende Mensch richtet sein Auge in die kommende Zeit.

Indem wir hier etwas ausführlicher die Beweggründe zum Puppenspiel beleuchteten, konnten wir erkennen, daſs es unbedingt aus dem Bedürfnis des weiblichen Geschlechts heraus aufgekommen sein muſs, nicht aber bloſs als eine von praktischen Erziehern empfohlene Erfindung gelten darf. Sein hohes Alter und seine allgemeine Verbreitung stützen noch diese Ansicht. Ein deutscher Schriftsteller des 17. Jahrhunderts schreibt in ähn-

lichem Sinne: „Dem Frauenvolk klebet eine sonderliche Zuneigung gegen den Kindern an. Das siehet man an denen kleinen Töchterlein, welche, obwol sie noch nit wissen, ob sie Mägdlein seind, noch viel minder, warumb sie solche seind, dannoch in ihren Kinderspielen aus Lumpen zusammengemachte Docken herumbtragen, wiegen, einfätschen und versorgen; dahingegen die Knaben mit Häusle bauen, Steckenreiten, Degen und Bixen, auch Altärlein machen beschäftigt seind.“

So sehen wir überall beim Mädchen die Betätigung des Pflegetriebes vorherrschen. Beim Knaben verbindet sich der Kampfinstinkt mit dem Nachahmungstriebe und führt zum Soldatenspiel. Sind die Jungen selber die Soldaten, so handelt es sich um eine ganz einfache Spielform. Anders ist es, wenn sie Blei- oder Papiersoldaten nennen, da die Spielobjekte hier keinen eigenen Widerstand leisten. Abgesehen davon, dafs das Auge an den schönen Farben und geordneten Reihen seine Freude hat, liegt ein ganz eigener Reiz darin, Schlachtenpläne zu entwerfen, Truppenmassen gegeneinander zu führen und wie eine höhere Macht Sieg und Niederlage zu verteilen. Noch als Quartaner konnte der Verf. seine ganze Freizeit bei solchem Spiele verbringen, indem er mit gerechtem Sinne in offener Feldschlacht gleich starke Heere miteinander kämpfen, gegen die feste Burg eine Übermacht anstürmen liefs; und aus eigener Erfahrung bestätigt er die Vermutung Reischles, dafs etwas vom Groll der Geschlagenen und von der Siegesfreude der bewährten Lieblingstruppe die Gefühle des leitenden Kriegsgottes durchdringt.

Auch anderswo findet das Kind, welches dem inneren Drange folgt, sein Betätigungsfeld. Das Mädchen sucht überwiegend in der Familie und deren Gesichtskreis die Vorbilder, der Knabe draufsen im öffentlichen Leben. Kinderpost, Eisenbahn und ähnliche Spiele werden daher von ihm häufiger bevorzugt. Wie kommt es wohl aber, dafs der kräftige Schulbube beim Pferdchenspielen heute Kutscher ist, morgen selber an der Leine geht? Das hängt eben einzig davon ab, was ihm zu spielen beliebt. Brüderchen und Schwesterchen sind nicht seine ebenbürtigen Mitspieler, sie sind in seinen Augen eher ein Spielzeug. Hat er als Kutscher die Zügel in der Hand, so folgt er jenem Drange, „andere zu dressieren“. Ist er dagegen selber Pferdl, so haben wir ein ganz anderes Spiel vor uns: jetzt ahmt er das unbändige Tier nach, das ausschlägt und sich bäumt; er mufs

aber am Zügel gehen, um die Illusion zu verstärken, und er genießt sein Spiel in dem Maße, wie er der Stärkere ist.

Je mehr das H a u s den Mittelpunkt eines Spiels bildet, desto stärker wird die Vorliebe dafür auf seiten der Mädchen. Sie wählen also schon weit öfter Verkaufen, Fleischerladen u. a. Auch das Schulespiel, worauf später zurückzukommen ist, trägt durchaus noch häuslichen Charakter. Wie nun aber der Vater in seinem Familienkreise zu wirken hat, so hätte doch, möchte man meinen, auch der Knabe in der Puppenfamilie ein Anrecht aufs Mitspielen. Oft genug wird es ihm ja auch zugestanden; ein Mädchen bevorzugt ausdrücklich „Vater, Mutter und Kinder", „weil der Bruder so gut Vater sein kann". Gewöhnlich jedoch spielt der Knabe, wenn er nicht gerade bei der Puppentaufe als Herr Pastor oder im Krankenzimmer als Kinderdoktor seine Würde hervorkehren kann, eine recht klägliche Rolle als Puppenvater. Die Schwestern sind meist froh, wenn sie ihn in einen wenig gebrauchten Winkel praktiziert haben; sie sorgen dann schon dafür, daß er es mit dem Essen halten kann, damit er nur nicht zuviel dreinrede. Wenn nun wirklich dieses Spiel zweimal genannt wird, so handelt es sich eben um Jungen von 7 und 8 Jahren; und schon bei einer früheren Rundfrage (im Mai 1905) unter 66 sechsjährigen Knaben gab es einer an, der mit anderen Kindern nie zusammenkam, sondern immer nur auf die Gesellschaft seiner Schwester angewiesen war.

Wie Haus und Familie die Hauptwirkungsstätte der Frau ist und bleiben wird, so nimmt beides schon das Mädchen in seinen Bannkreis und lehrt es die schönsten Aufgaben spielend begreifen. Der Mann muß hinaus ins feindliche Leben. Davon legt auch der Knabe bereits Zeugnis ab, indem er es spielt. Natürlich sind die Grenzen nicht ganz scharf gezogen. Je weiter die weibliche Spielsphäre hinausgeht, desto mehr Berührungspunkte mit Knabeninteressen weist sie auf. So gibt es — wieder gleichsam ein Abbild des wirklichen Lebens — Gebiete, auf denen sich beide Geschlechter fröhlich tummeln.

II. Körperliche Bewegungs- und Kampfspiele.

Die Mannigfaltigkeit ist hier weit größer als bei den Nachahmungsspielen, aber die folgende Auswahl genügt (Tab. II).

Bewegung und Beweglichkeit ist das augenfälligste Merkmal der Kindheit, gewissermaßen die Form, in der sich die im

Tabelle II. Körperliche Bewegungs- und Kampfspiele.

	Mädchen								Durchschnitt	Knaben								Durchschnitt
Alter	7	8	9	10	11	12	13	14		7	8	9	10	11	12	13	14	
Gesamtbevorzugung	15,3	10,7	16	24,3	33,5	35	32,4	28,3	23,5	31,2	35,7	30,5	35,7	46,2	46,8	53	64,3	43,8
	20	17,2	25,1	25,1	16,3	19,7	17,6	31,5	21,1	34,3	41,5	26,4	32,6	47,5	52	56,7	59,4	46,3
1. Ballspiele (Ball, Tennis usw.)	1,8	3	3,7	4,5	6,3	6,6	6,2	4,4	4,5	2,5	—	—	—	1,2	—	0,6	2,4	0,7
	14,6	1,1	3,1	8	7,1	9,3	9,1	19,5	8,5	6,2	—	—	2	0,5	1	—	0,7	0,9
2. Rasenballspiele (Fufsball usw.)	—	—	—	—	0,3	0,3	—	1,4	0,1	—	1	1,2	10,6	16,2	18,3	20,3	32,1	13,7
	—	—	—	—	—	—	1,1	—	0,1	—	4,6	2,4	12,7	30	37,8	41,8	43,4	27,8
3. Diabolo	1,4	0,3	1,5	8,3	12	12,9	13,7	9	6,9	2,5	1	3,6	1,3	1,2	3,4	5,5	4,7	2,9
	—	—	0,6	—	—	—	0,5	1,1	0,2	—	—	—	—	—	—	—	—	—
4. Treffspiele (Kegeln, Schiefsen usw.)	—	—	0,7	—	—	1,1	0,9	3	0,4	—	7,3	—	2	2,5	1,7	1,2	—	1,9
	0,9	—	—	—	0,5	1,1	—	—	0,3	3,1	—	1,6	3	1,5	1,4	1,4	1,4	1,7
5. Fangen	2,5	0,6	2,2	2,4	4,5	3,7	1,7	—	2,4	16,2	16,8	13,4	10	7,5	7,4	11,1	3,5	10,2
	—	2,3	6,3	5,1	2	4	2,2	4,3	3,4	9,3	30,7	15,7	10,2	10,5	7,6	6,9	5	10
6. Verstecken	1	0,3	0,3	1	2,8	—	0,9	—	0,9	2,5	3,1	1,2	—	0,6	—	—	1,2	0,8
	—	—	—	—	1	—	—	—	0,1	—	1,5	1,6	1	1,5	0,7	0,4	—	0,9
7. Kreisspiele	7,1	5,8	5,6	6,6	6,6	4,8	6,6	3	6	6,2	2,1	2,4	—	—	1,1	0,6	—	1,2
	4,6	13,8	13,8	9,1	4,6	4,6	2,8	4,3	6,9	12,5	—	—	—	—	—	—	—	0,3
8. Turnspiele (Barlauf usw.)	—	—	—	1	1	4,4	1,3	3	1,1	—	1	6	4	6,2	9,1	9,2	17,8	6,8
	—	—	1,2	0,5	—	0,6	1,1	1,1	0,6	—	3	1,6	1,5	1	1	2,3	0,7	1,4
9. Wassersport	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,6	—	1,1	0,6	1,2	0,5
	—	—	—	—	—	—	—	1,1	0,1	—	—	—	—	1	0,3	0,9	3,6	0,8
10. Wintersport	0,4	—	1,5	0,3	—	0,3	0,9	4,4	0,6	—	3,1	1,2	6	9,3	2,3	1,8	1,2	3,6
	—	—	—	—	0,5	—	—	—	0,1	3,1	—	—	0,5	1	0,3	0,4	—	0,5

(Reifenspiel, Radfahren, Reiten, Stelzenlaufen, Schaukeln und Drachensteigen kommen so selten vor, dafs sie in der Liste nicht besonders aufgeführt werden.)

Kinde aufgespeicherte Lebensenergie zu äuſsern pflegt. Solche Äuſserungen der Kindespsyche nehmen die Gestalt des Spiels an, sobald sie angenehm empfunden werden. In dieser Beziehung sind die Kreisspiele am reizvollsten für das Auge des Zuschauers. Wir finden sie bei Knaben und Mädchen, freilich mit deutlichen Unterschieden. Diese ruhigen und gesitteten Spiele wählen vornehmlich Mädchen. Das Bedürfnis, sich gegenseitig mitzuteilen und in ein Ganzes eingegliedert zu sein, wodurch ein Gefühl der Sicherheit erzeugt wird, scheint überwiegend mädchenhaft zu sein. Verstehen sich auch jüngere Knaben dazu, so haben wir es dann wohl stets mit einer Nachahmung zu tun, für welche ein direktes Bedürfnis kaum nachweisbar ist. Wenn man ihnen zusieht, macht es oft den Eindruck, als kämen sie sich eben nur so mitgeschleppt vor.

Wohl heiſst es von manchem unbändigen Mädchen, es sei der reine Junge, oder an ihr sei ein Junge verdorben, aber das wohl mehr im vorschulpflichtigen Alter als in der Zeit, die uns hier beschäftigt. In der Tat äuſsert sich ja auch der Bewegungstrieb noch bei einer groſsen Zahl in Fang- und Versteckspielen. Doch bleiben diese wilden Spiele im wesentlichen knabenhaft.

Besonders lehrreich sind die Ballspiele aller Art. Die „geordneten, säuberlichen" charakterisieren — im allgemeinen — das Mädchen. Es übt am Ball gern seine Geschicklichkeit. Der Knabe dagegen weiſs mit diesem Spielzeug nur etwas anzufangen, wenn er es weit werfen oder schleudern kann, um daran mit anderen seine Kraft zu messen. Kann er den kleinen Gummiball jedem Verbot zum Trotz als Fuſsball benutzen, so hat das immer noch einen besonderen Reiz für ihn. Sein ganzes Wesen offenbart sich eben viel wuchtiger und stürmischer. Zielen also jene gemäſsigten Ballspiele, auch das ehedem so fesselnde Diabolo, vornehmlich auf Anmut und Gewandtheit ab, so stehen diese Wurf- und Treffspiele in naher Beziehung zum Kampf und kommen der Knabenart entgegen.

An dieser Stelle möchten wir etwas ausführlicher auch vom Schulespiel sprechen. Die Nachahmung ist vielfach eine sehr einseitige. Das am meisten Ehrfurcht einflöſsende Persönchen schwingt das Schulzepter, unter einer Schar gleichaltriger Knaben und Mädchen wohl sicher ein Knabe. Doch genieſst man dort keinen Unterricht und wird ebensowenig erziehlich beeinfluſst.

Denn verlangt und gelehrt wird gewöhnlich nichts als ruhiges Verhalten und ordentliche Haltung. Die Hauptsorge bildet also meist die Regierung der ausgelassenen Gesellschaft, und das Interesse am Spiel pflegt in dem Grade zu wachsen, wie die Schulsorgen sich mehren. Anders in der Ballschule! Eine Treppe von fünf Stufen stellt schon ein ganzes Schulsystem dar. Wer die erste Übung von unten bis oben durchgemacht hat, beginnt die nächste wieder unten und so fort. Indem so von rechts nach links jedes „seinen" Ball aufzufangen hat, kann es gegen Ende vorkommen, dafs der hervorragend Begabte — nennen wir ihn hier einen hervorragend Gewandten — neben dem Anfänger dem Ziele zustrebt, immer unter Anweisung desselben Lehrers. Wie dieses Spiel vorwiegend bei Mädchen anzutreffen ist, so wird es uns nach früher Gesagtem nicht wundern, dafs ein solches auch die Leitung übernimmt; denn hier verleiht Gewandtheit und Geschicklichkeit die Würde, dort die rohe Kraft.

Wir wollen das Ergebnis nicht pressen, aber ist es nicht doch auffallend, dafs bei dem den Kampftrieb befriedigenden Werfen fast nur das männliche Geschlecht beteiligt ist, dem ein Mitteilen, ein Von-sich-geben von der Natur verliehen wurde, wohingegen das In-sich-aufnehmen spezifisch weiblich ist?

Vielleicht sind unsere Zahlen auch noch in anderer Beziehung bemerkenswert. Die Gesamtbevorzugungen schwanken nirgends so sehr wie bei diesen Bewegungsspielen der Mädchen, und zwar in beiden Rundfragen, einzeln genommen wie auch im Vergleich beider. Es ist daran zu erinnern, dafs die körperliche Entwicklung von Knaben und Mädchen im Schulalter grundverschieden ist. Ein zwölf- bis vierzehnjähriges Mädchen stellt zweifellos oft schon etwas ganz anderes dar als der gleichaltrige Junge, der sich immer noch „kindlich" rauft. Aber unter jenen selbst wieder setzt die Pubertät recht ungleich ein. Vierzehnjährige Tennisspielerinnen wollen allerdings nicht mehr Kinder genannt werden: sie haben mit ihrem Sport die Grenze der Kindheit gewöhnlich überschritten. Die Entwicklung der Knaben ist bis zum Ende der uns beschäftigenden Jahrgänge eher geradlinig zu nennen, daher hier ein ständiges Steigen der Beliebtheit mit dem Wachsen der Körperkräfte, dort ein Schwanken als denkbare Folge des verschiedenen Entwicklungstempos etwa vom 12. Jahre an.

— —

III. Geistige Bewegungs- und Kampfspiele.

Tabelle III. Geistige Bewegungs- und Kampfspiele.

	Mädchen								Durchschnitt	Knaben								Durchschnitt
Alter	7	8	9	10	11	12	13	14		7	8	9	10	11	12	13	14	
Gesamtbevorzugung	6,4	12	19,7	23,6	34,6	37	51,5	50,7	26,1	20	27,3	40,2	38,4	30,6	38,8	35,2	29,7	33,5
	9,1	18,4	20,1	29,1	37,2	44,7	56,2	51	34,7	9,3	15,4	15,7	27,5	24	23,6	20,4	19,5	21,7
1. Glücksspiele	4,5	7,6	13,7	14,9	24,8	19,9	26,5	22,4	15,7	6,2	14,6	18,2	15,2	7,4	10,7	9,2	8,3	11,1
	2,7	14,9	13,1	20,4	25,9	24,3	28,3	23,8	20,3	6,2	9,1	4,8	8,1	10	8,9	4,2	2,1	6,9
2. Brettspiele	0,7	1,8	3,7	7	9,4	15,8	23,5	25,3	8,8	3,7	2,1	5	8	6,8	13,7	16	14,3	9,5
	2,7	1,1	3,7	8,5	9,2	19,7	27,3	26,1	12,7	3,1	4,6	4,9	6,6	7	8,3	8,8	13	7,8
3. Zeichnen und Tuschen (Konstruktive Spiele)	—	—	0,7	0,3	0,3	0,3	—	—	0,2	—	1	—	1,3	3,1	0,5	0,6	2,4	1,2
	—	—	0,6	—	1	—	—	1,1	0,3	—	—	—	0,5	0,5	1	1,4	—	0,6
4. Bauen (Konstruktive Spiele)	0,7	1,5	0,7	1	—	0,7	—	1,4	0,7	7,5	4,2	6	4	0,6	1,1	—	—	2,4
	2,7	2,3	—	—	1	—	0,5	—	0,7	—	1,5	1,6	1,5	3	1,8	0,9	—	1,5
5. Basteln (Konstruktive Spiele)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2,5	4,2	6	8,6	8,1	12	7,4	3,5	7,4
	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4,1	9,2	2,5	2,9	4,6	4,3	4,2
6. Rat- und Pfänderspiele	—	0,3	—	0,3	—	—	1,3	1,4	0,3	—	—	—	—	0,6	—	0,6	—	0,2
	—	—	2,5	—	—	0,6	—	—	0,4	—	—	—	—	—	0,3	—	—	0,1
7. Sehspiele	0,4	0,6	0,7	—	—	—	—	—	0,2	—	1	5	1,3	3,7	0,5	1,2	1,2	1,7
	0,9	—	—	—	—	—	—	—	0,1	—	—	—	1,5	1	0,3	0,4	—	0,5

Aus dem am Schlufs des vorigen Abschnitts Gesagten braucht noch keineswegs zu folgen, dafs die Entwicklung in dieser Gruppe analog gehen müfste. Mit der Zunahme der Intelligenz wächst ziemlich gleichmäfsig bei Knaben und Mädchen die Bevorzugung der Brettspiele, welche ganz besonders eine geistige Bereitschaft und Einstellungsfähigkeit erfordern. Schach als die höchste Form in dieser Spielgattung tritt naturgemäfs erst spät auf, da das Vergnügen daran mit angestrengter Verstandesarbeit verbunden ist. Der Zehnjährige (1913) begründet seine Bevorzugung damit: „Weil es ein Itiligensspiel ist.“ Jeder einzelne Zug will mit allen seinen möglichen Folgen wohl überdacht sein; da gilt, was GROOS in die kurze Formel bringt: den rechten Stein zur rechten Zeit an den rechten Ort zu setzen. Wie oft es als Lieblingsspiel genannt wird, veranschaulicht die folgende Übersicht:

Tabelle IV. Schach.

Alter	Mädchen		Knaben	
	1909	1913	1909	1913
10.	—	—	—	1 = 0,5 %
11.	—	—	—	2 = 1 %
12.	1	—	3 = 1,7 %	5 = 1,8 %
13.	—	1	5 = 3 %	7 = 3,2 %
14.	—	—	2 = 2,4 %	8 = 5,8 %
Sa.	1 = 0,05 %	1 = 0,08 %	10 = 1 %	23 = 1,8 %

Ähnlich tritt der Geschlechtsunterschied bei der als „konstruktive Spiele“ zusammengefafsten Gruppe noch einmal deutlich hervor. Erscheinen die Differenzen beim Zeichnen, Tuschen und Bauen, die vielfach zugleich dem Nachahmungsbedürfnis entspringen, noch nicht stark ausgeprägt, so sind sie beim sog. Basteln unverkennbar. Wie kommt das? Wenn GAUPP einmal sagt: „Das kleine Mädchen wirft das zerbrochene Spielzeug beiseite, der Knabe schaut nach, was darinnen war, und sucht es wieder zusammenzustellen“, dann haben wir auch für dieses höchst fesselnde Hantieren der Jungen die Erklärung: es ist die „Freude am Schaffen“, wie einer begründet, also am Finden und Ursache-sein, das sich im Schulalter schon schöpferisch betätigen will. Denken wir uns, ein kleiner Kerl ist endlich da-

hinter gekommen, wo sich die seltsamen Töne der Spieldose bilden, d. h. er hat alle Schrauben und Eisenteilchen um sich her liegen, oder: er weifs endlich nach langer mühevoller Operation mit Fingern und Fingernägeln, dafs die Beine von Schwesterchens Puppe, die sich fast genau so wie seine eigenen anfühlen, nur ein braunes staubiges Etwas enthalten, — irgendeinmal jedenfalls ist der Zerstörungstrieb befriedigt, und dieses Spiel hat ein Ende. Die Analyse an sich konnte in Spannung halten, ihr Ergebnis aber, das chaotische Durcheinander, kann's nicht mehr, sondern führt unmittelbar in entgegengesetzter Richtung zum synthetischen Spiel. Der anatomische Befund bei jener Puppe wird gewifs schwerlich noch auf Besserung hoffen lassen, aber an die Zusammensetzung eines künstlichen Spielzeugs, wie es die Spieldose ist, wird sich mancher ältere Knabe ohne Zweifel machen, und so wird er, vom Wissensdrang geleitet, das Musikinstrument, welches ein jüngerer Bruder spielenderweise auseinandernahm, wieder in Ordnung bringen wollen.

Eine eigene Stellung nehmen die Glücksspiele ein. Wir möchten sie lieber so nennen, nicht aber das Gewinnen in den Vordergrund drängen, weil dann schon mit dem Namen der Spielcharakter in Frage gestellt werden könnte. Es sind eben doch noch richtige Spiele, wenngleich als Grund der Bevorzugung oft genug angegeben wird: „weil ich gewinne(n will)“. Natürlich müssen sie das auch wollen, ist es doch jedesmal das Ziel des Spiels wie bei jedem Wettbewerb. Das Glück aber reicht allen die Hand, den Kleinen wie den Grofsen und Geübten. Der Reiz liegt selbst für die „Gewinnsüchtigen“ mehr darin, dafs sie das launenhafte Glück versuchen. Gerade in diesem lustigen und aufregenden Hin und Her werden wir also die Hauptanziehungskraft zu vermuten haben. Sehen wir nämlich genauer zu, dann finden wir, dafs neben dem Gewinnen noch ganz andere Faktoren und zwar weit häufiger für die Beliebtheit ausschlaggebend sind. Als Grund führen an (s. Tab. V):

Die Vorliebe für Glücksspiele ist bei Mädchen offenbar erheblich stärker, und sie steigt zusehends mit der höheren Intelligenz. Der Knabe wählt sie ebenfalls noch recht oft, aber scheinbar nicht im Verhältnis der Alterszunahme. Er wächst sich in dieser Zeit körperlich aus und bevorzugt entsprechend, wie wir schon sahen, jene Spiele, die ihn das Bewufstsein gesteigerter Kraft mehr und mehr geniefsen lassen. Mädchen sind von 10 oder 11

bis 14 Jahren geistig reger, launiger, übersprudelnd vor Schalkhaftigkeit, daher spricht sie das Unterhaltende, Lustige, Überraschende und Spannende dieser Art von Spielen noch viel mehr an als die 12- bis 14-jährigen Knaben, deren Flegelhaftigkeit sich erfahrungsgemäfs eher schwerfällig äufsert. Die Denkfähigkeit wird davon nicht im geringsten berührt. Erinnern wir noch einmal kurz an die Brettspiele, im besonderen Schach, und an das durchaus jungenhafte Basteln, so kommen wir vielmehr zu dem Schlufs, dafs der Knabe, ebenfalls wieder unter der Wirkung des Kampfinstinktes, zielhafter spielt, das Mädchen vielleicht temperamentvoller.

Tabelle V. Glückspiel: Motive.

	Mädchen		Knaben	
	1909	1913	1909	1913
1. Sachliches	1 %	1,6 %	0,7 %	0,5 %
2. Das Belehrende	0,6 %	1 %	0,2 %	0,08 %
3. Das Schöne, Unterhaltende, Lustige, Überraschende, Spannende des Spiels	7,2 %	14 %	4,3 %	4,5 %
4. Das Verlieren!	0,1 %	0,08 %	0,1 %	—
5. Die Gesellschaft	0,8 %	1,3 %	0,3 %	0,1 %
6. Das Gewinnen	5,2 %	2,2 %	5,4 %	1,4 %
7. Das Mogeln	0,05 %	—	—	—
8. Nichts	0,5 %	0,1 %	0,1 %	0,1 %
Sa.	15,5 %	20,3 %	11,1 %	6,7 %

IV. Beschäftigungsspiele.

Wichtigere Unterschiede treten hier nicht so sehr hervor. Die Bevorzugung von Instrumenten wird oft noch reines Hörspiel sein und würde als solches in die vorige Gruppe gehören; erst mit zunehmender Fertigkeit überwiegt dann das Interesse am Gegenstande (s. Tab. VI).

Fassen wir also ganz kurz zusammen, so dürfen wir ohne mühevolles Deuteln doch wohl sagen, dafs in den spontanen Äufserungen der Kindespsyche, wie sie uns im Spiel zweifellos am reinsten entgegentreten, die Geschlechtsunterschiede deutlich durchbrechen. Natürlich sind wir, was früher bereits betont

Tabelle VI. Beschäftigungsspiele.

	Mädchen								Durchschnitt	Knaben								Durchschnitt
Alter	7	8	9	10	11	12	13	14		7	8	9	10	11	12	13	14	
Gesamtbevorzugung	1	3,7	3,3	3,1	3,8	4,8	6,7	12	4	5	2,1	4,9	7,3	8,1	6,8	6,8	6	6,2
	1,8	1,1	6,9	8	11,7	13,9	18,2	13	10,2	—	—	4,1	8,1	6,5	10,9	14,4	15,2	9,3
1. Instrumente	0,4	1,5	—	0,7	0,7	1,4	4	7,4	1,3	3,7	1	3,6	4,6	6,8	6,3	6,1	4,7	5
	0,9	—	1,2	1,7	3,5	8,7	13,6	9,8	5,2	—	—	2,4	3	4	5,7	8,3	7,9	4,9
2. Sammeln	—	—	—	—	—	0,3	—	—	0,05	—	—	—	—	—	—	—	1,2	0,1
	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,5	—	—	—	0,7	0,1
3. Handarbeitsspiele	0,4	—	1,1	1,7	2,4	0,3	0,4	—	0,9	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	0,9	—	1,2	0,5	3	—	1,7	1,1	1,2	—	—	—	0,5	—	—	0,4	0,7	0,2
4. Mit Brüderchen oder Mädchen	0,4	0,6	1,1	0,3	0,3	—	1,3	—	0,5	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	—	—	—	—	2	—	1,1	—	0,5	—	—	—	0,5	—	—	—	—	0,1
5. Mit Tieren	—	0,3	0,7	—	0,3	0,7	—	1,4	0,3	1,2	1	—	1,3	—	—	—	—	0,4
	—	—	—	0,5	1	0,6	—	—	0,3	—	—	—	0,5	—	0,3	—	—	0,1
6. Lesen	—	1,2	0,3	0,3	—	1,8	0,9	3	0,7	—	—	—	1,3	1,2	0,5	0,6	—	0,6
	—	1,1	4,3	5,1	2	4,6	1,7	2,2	2,9	—	—	1,6	3	2	4	4,6	3,6	3
7. Wandern	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,5	1	0,9	1,4	0,6
8. Angeln	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1,2	—	—	—	—	—	0,1
	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,7	0,1

wurde, weit davon entfernt, auf Grund dieses immerhin umfangreichen Materials schon unumstöfsliche Wahrheiten verkünden zu wollen. Nur als ein bescheidener Anfang möchten diese Ausführungen angesprochen sein. Die Versuche müssen zunächst in noch gröfserem Umfange wieder aufgenommen werden, nicht zuletzt auch darum, weil es scheint, als sollten sie zugleich ein besseres Verständnis der Zeit der beginnenden Geschlechtsreife gewinnen helfen. Besonders vielversprechend dürfte eine stärkere Heranziehung der Landschulen sein, in denen wir noch überwiegend Koedukation finden. Eine dem Vf. zur Verfügung stehende gemischte Sexta eines gröfseren mittelschlesischen Marktfleckens finde hier wenigstens noch schnell Erwähnung; von den 14 Kindern hat keins 10 Jahre überschritten. Sie entscheiden sich wie folgt:

Tabelle VII. Koedukations-Klasse.

		M.	Kn.
I.	Puppe	3	—
	Bleisoldaten	—	2
II.	Fufsball	—	1
	Fangen	1	—
	Verstecken	2	—
III.	Halma	—	2
	Basteln	—	2
IV.	mit der Schwester	1	—
	Sa.:	7	7

Von einer gegenseitigen Beeinflussung ist da zum Glück nicht viel zu spüren. Sollte sie sich namentlich bei den älteren Jahrgängen als Folge des Systems gegenüber den Schulen ohne solche Verschmelzung unzweideutig feststellen lassen, so könnte man ein derartiges Ergebnis nur bedauern und wünschen, dafs ungeachtet aller vermeintlichen Vorzüge der gemeinsamen Schulerziehung die Trennung schleunigst wieder vollzogen würde. Freuen wir uns vielmehr der schönen Eigenarten beider Geschlechter und pflegen wir sie! Unser Volk braucht immer noch beides: Männer, die da wägen und wagen, Frauen, die im kleinsten Kreise unendlich Grofses wirken. Und das ist der tiefe Sinn des kindschen Spiels, dafs es unter Lachen und Scherzen den Ernst des Lebens „vorahmend“ mit den schwierigsten Lebensfragen fertig wird.

Mitteilung.

Über die Entwicklung der Frage in der frühen Kindheit.

Von Hanna Neugebauer-Kostenblut.

Wer die geistige Entwicklung eines Kindes, wie sie sich im Sprechen äufsert, beobachtet, findet in der allmählichen Beherrschung der Frage ein besonders fesselndes Gebiet.

Um 1; 7, d. h. im Alter von 1 Jahr und 7 Monaten tauchte bei meinem Sohn Rafael die erste **Frage nach dem Namen der Dinge** auf. Er zeigte voll Eifer auf einen Stein, ein Buch oder einen anderen Gegenstand und rief: „das! das! das! das!" Ich wufste damals mit diesem Ausruf nichts anzufangen, so dafs Rafael bald davon abliefs. Erst C. und W. Sterns Monographie über die Kindersprache hat mich darauf gebracht, dafs dieses eifrige Zeigen und Rufen wahrscheinlich ein Fragen nach dem Namen der Dinge war. — Bei den Sternschen Kindern trat etwa in demselben Alter diese Frage auf; Hilde St. rief um 1; 6 genau wie mein Sohn: „das! das!" oder fragte auch: „is'n das?", während Günther St. um 1; 7 ein fragendes „das? das?" gebrauchte. Sterns fanden, dafs in der Literatur die Beobachtungen über diesen Punkt sehr dürftig sind. Sie fanden nur zwei Forscher, die dem Fragen nach den Namen der Dinge Beachtung schenkten: Lindner und Major. Lindners Tochter fragte um 1; 8: „is'n das?" und Major betont, dafs sein Knabe 1; 11 „eine Manie entwickelte, die Dinge zu benennen, als wenn er anderen ihre Namen sagen wollte". Scupins Sohn (Bubis erste Kindheit, S. 55) fragte schon 1; 1 nach dem Namen der Dinge. „In der Wohnung der Grofseltern zeigte der Knabe unermüdlich auf Dinge, die ihm fremd und darum interessant waren und sagte im Fragetone: „da? da?" es sollte wohl heifsen: „was ist das?" — Als „erste deutliche Frage" verzeichnen seine Eltern 2; $^1/_2$ (S. 101)

Anmerkung:

Die Seitenzahlen beziehen sich { bei C. u. W. Stern auf die Monographie: „Die Kindersprache," bei E. u. G. Scupin auf „Bubis erste Kindheit."

eine Bestimmungsfrage: „War das?" fragte er bereits einige Male, als er Geräusche vernahm, die er sich nicht erklären konnte. 2; 1 fragte er (S. 105): „Is denn los?" „Kommt denn da?" 2; 4 werden seine Fragen nach dem Namen der Dinge sehr heftig. S. 131 steht: Das Verlangen, seinen Wortschatz zu bereichern und die Namen der ihn umgebenden Dinge kennen zu lernen, ist so grofs, dafs er uns oft bei der Hand nimmt, durch die ganze Wohnung zieht und eine Flut von Fragen über uns ergiefst, indem er auf alle ihm lautlich noch unbekannten Dinge zeigt: „Was d'nn das? is denn das wieder?"

Es ist wahrscheinlich, dafs gleich mir auch andere Beobachter den fragenden Charakter des „das das" oder ähnlicher Ausrufe ihrer Kinder verkannt haben. Nur so, sagen Sterns, „ist das späte Auftreten des sogenannten Fragealters bei Aments Nichte (2; 5) und Preyers Sohn (2; 4) zu erklären".

Kurz vor 1; 9 erschienen bei meinem Sohn die ersten **Entscheidungsfragen,** d. h. Fragen, die ein Ja oder Nein als Antwort erheischen. Er fragte manchmal, wenn er uns ein Bild zeigte: „kennst?" Gleichzeitig sagt mein Tagebuch: Niedlich ist's, wenn er z. B. schon den Fufs auf eine Stufe gestellt oder ein Wasserglas schon fast an die Lippen gesetzt hat und dann erst fragt oder besser meine Erlaubnis erwartet mit: „kannst steigen!" oder auch umgestellt: „trinken kannst!" Er bediente sich dabei der oft von mir gehörten Form: „du kannst trinken". Etwas später brachte er dem Vater irgend etwas und fragte dazu: „eins willst?"" Zwischen 1; 10 und 1; 11 steht im Tagebuch: Wenn ich mit ernstem Gesicht bei ihm sitze und lese, vermutet und fragt er: „Muttl böse?" Wenn er herumgetobt ist, fragt er — sich selbst — scheint mir: „biste miede?" Auch „haste Geld?" kam einmal vor, als ich mit ihm ausging. — Sterns Kinder halten hier wieder gleichen Schritt mit meinem Sohn. Hilde St. erkundigte sich 1; 10: „ehol de schinken, ja?" (Holst du mir den Schinken?) und Eva St. 2; 1: „bist du müde?" Lindners Sohn fragte 2; 3: „die essen darf ich?"

Gleichzeitig mit den Entscheidungsfragen erscheinen im allgemeinen die ersten **Ortsfragen.** So brachte Rafael kurz vor 1; 9 eines seiner Holztiere, fragte: „Beinel wo?" und zeigte sie zugleich. Oder er fragte bei seiner kleinen Eisenbahn: „Mann wo?", d. h.: wo ist der Mann, der dazu gehört? wie er's auf abgebildeten Eisenbahnen gesehen hatte. — Im selben Alter wie Rafael frage Hilde St.: „Apfe wo?" „natz (= knaps = Schere) wo?" während Günther Stern, Preyers Sohn und Lindners Sohn erst mit 2¼ Jahren nach dem Ort fragen. Über Günther St. steht zwar auf Seite 88 der Monographie über die Kindersprache: „Jetzt (1; 4) beginnen vollständige Fragesätze mit „wo" eine grofse Rolle zu spielen: „Wo isn der Papa?" „Wo isn de Puppe?" „Wo isn der Baubau?" „Wo isn de Butte (Semmel)?" und anderes mehr." Doch scheint diese Angabe auf einem Versehen der Verfasser zu beruhen, da sie im Widerspruch mit der Bemerkung auf S. 194 steht, dafs „ä Hut?" = wo ist der Hut? im Alter von 2¼ Jahren eine der ersten Ortsfragen und Fragen überhaupt gewesen sei. Dieses letztere entspricht auch dem allgemeinen Stande der Sprach-

entwicklung bei Günther St.[1] Scupins Sohn fragt nach dem Ort zuerst 2; 2 (S. 114) zunächst mit ausgelassenem „wo“: „Is denn Grofsmama?“ 2; 3 (S. 127) ist verzeichnet: „Neu ist die Anwendung von Wo? im Fragesatz; einzelstehend wurde „wo“ schon früher gebraucht (zuerst 1; 2, S. 61). Sehr häufig ertönt die Frage: „Wo mag das Klötzel sein?“ — „Die Karten sein?“ usf.“

Eine besondere von meinem Sohn 3 bis 4 Monate lang bis zum Übermafs gebrauchte Form der Frage war „mal sehn!“ Auch die Erklärung von gehörten, ihm fremden Worten verlangte er mit „sehn!“ „Nacht sehn!“ „Schnee sehn!“ verlangte er im September, als das Wort „Schnee“ fiel. „Mal sehn“ war sein drittes Wort. „Heifse Luft mal sehn! — Professor mal sehn! — Körperlich mal sehn!“ usw. Mal sehn wollte er das Wasser der Leitung, das er in der Wand rauschen und glucksen hörte, mal sehn, wie und warum der Grofsvater gähnend „hahaha“ macht, mal sehn die Geräusche der elektrischen Bahn, mal sehn, wie die Uhr schlägt.“ Ich deutete mir sein brennendes Verlangen, alles zu „sehn, sehn, sehn“, was er nennen hörte und nicht kannte, als die Fragen, die er noch nicht aussprechen konnte: Was ist das? Wie kommt das? Warum ist das so?

Um 2; 2 kommt er der gebräuchlichen Frageform schon näher: „(darf ich) mit 'n Schäufel hier was rausnehmen?“ sagte er in fragendem Tone. Von nun an fragte er auch: was ist das? aber zuerst in der Form: „Muttel, is 'n das hier was?“ und später: „Was das is?“ In der nächsten Zeit machte er ausgiebigen Gebrauch von dieser neuen Errungenschaft.

Zu den bisher dagewesenen **Bestimmungsfragen** mit den mitunter latent gebliebenen Fragewörtern „wo“ und „was“ treten nun solche mit „wie“ und „wer“. „Wie geht das?“ „Wie ist denn das?“ „Wie lang ist das Bild?“ „Wer mit der Schubkarre fährt?“ Tögel beobachtete etwa im gleichen Alter die Fragesätze: „Omama, magsten du?“ (Omama, was machst denn du?) „Was mag'n das hier sein?“ „Wär wondn dot?“ (Wer wohnt denn dort?)

In der nächsten Zeit werden die bisher vorgekommenen Arten der Frage mannigfach ausgebaut. Die Wo-Fragen entwickeln sich zu Fragen nach dem Woher und Wohin. Mein Tagebuch sagt 2; $2^1/_2$: „Er möchte immer sehn, wie alles zusammengesetzt ist. Unterdessen ist er ins Nebensatzstadium eingetreten und sagt beim Spiritusplätteisen: „Ich weifs das nich, wie das hier reingeht. Wo kommt denn das her? Wo geht denn das hin? Wo kommen die Löchel durch?“ Und: „Wo kommt der Rauch her?“ „Wo kriecht se (eine Spinne) hin?“ „Wo is ein Frosch hinhopst?“

[1] Anm. von C. und W. Stern: Zu dem scheinbaren Widerspruch bemerken wir: tatsächlich hat unser Sohn im Alter von 1; 4 jene Wo-Sätze gesprochen. Der Beginn seiner Sprachentwicklung weicht insofern etwas von anderen Sprachentwicklungen ab, als er gleich ganze Sätze vorbrachte, z. B. Muh — herste? Auch die ersten Wo-Sätze sind wörtliche Totalnachahmungen unserer stereotypen Wendungen beim Versteckspielen mit ihm und bedeuten noch durchaus keine Erkundungen des Ortes. Die Verfasserin hat also recht, wenn sie die eigentlichen bewufsten Ortsfragen bei Günther erst um 2; 3 ansetzt.

Die Frage nach dem Namen der Dinge nimmt verschiedene Formen an: „Was das (für) ein Tier is?" „Was (statt wie) der Mann heifst?" „Was das is? Sing mal (statt erzähle mal), Muttel, was das is" (meist beim Bilderansehen gebraucht). Mit 2; 3 steht im Tagebuch: „Er zeigt auf die verschiedenen Teile einer Lampe, eines Stuhles usw. und fragt dabei: „Was das heifst?" Er zeigt immer wieder auf denselben Teil, aber an einer anderen Stelle, und will wissen, ob z. B. das Stuhlbein oben ebenso heifst wie unten." — Ähnliches berichten Sterns von ihrem Sohn Günther, aber schon um 1; 7 (S. 87): „Auf eine Tür zeigend, fragte er: „das?"; wir sagten „Tür"; und wie um sich zu überzeugen, ob immer wieder die gleiche Benennung erfolgen würde, lief er zur zweiten und zur dritten Tür des Zimmers, seine Frage wiederholend. Ebenso machte er es mit den sieben Stühlen im Zimmer."

Von jetzt an sucht Rafael eifrig das Woher, die **Entstehung und Herstellung der Dinge** zu erforschen. Beim Frühstück fragte er: „Wo war der Zucker?" — „Wo war die Semmel?" Ich habe ihn beim Zucker mit ein paar Fragen zurückgeführt zur Zuckerrübe, die er kennt. Bei der Semmel fiel ihm auf eine einfache Gegenfrage der Bäcker ein. Ähnliche Fragen sind: „Wo is denn das Brett wo kommen?" (hergekommen?) „Was is denn aus das macht?" (woraus ist denn das gemacht?) „(Woher) is der Staub kommen?" Einige Wochen hindurch suchte er das Woher der Dinge durch den täglich wohl 20mal wiederholten Ausruf: „Erzähle mal!" zu erfragen. „Erzähle mal die Moibele (Mohrrübele)! — Erzähle mal die Bohne! — die Blaubeeren! — die Haferflocken!" Da mufste ich erzählen, wie ich die Mohrrüben gesät, gepflegt und zubereitet hatte, bis sie auf seinem Teller lagen, und mufste den Werdegang der Haferflocken beschreiben vom ersten grünen Halmspitzchen an bis zur fertigen Suppe. Nebenbei war das die einzige Möglichkeit, ihn an die langweilige Beschäftigung des Essens zu ketten. Im Zuhören war Rafael unermüdlich; namentlich die Geschichte von den Haferflocken verlangte er durch Wochen täglich zweimal zu hören, so dafs die Bitte: „Erfsähle mal die Haferflocken!" dann nicht mehr dem Wissensdrang entsprang, sondern wohl dem Wunsche, während des Essens seinen Geist mit den ihm gut bekannten und sehr angenehmen Vorstellungen von landwirtschaftlichen Maschinen wie Pflug, Egge, Dreschmaschine und dem Windmühlenbetriebe zu beschäftigen.

Mannigfaltige Fragen kommen jetzt um 2; 3 täglich vor: „Wer hat das schickt, das Löffele?" „Was brummt denn so?" „Emma, wo wirste noch scheuern?" „Wie geht das Rädel zu abmachen?" „Wie geht denn der Ofen zu wegrücken?" „Wie fängt denn das an?" „Kann ich die Schale mitessen?" „Hat der (Junge) auch häfslich (ge)schrieben?" „Sind die Kartoffeln nich mehr heifs?" usw.

Auch das **Mittel** sucht er zu **erfragen** und hilft sich, so gut er kann, wenn ihm das richtige Fragefürwort fehlt. Er sah einen kleinen Engel abgebildet und sagte: „Der hat Flügel"; und nach einer nachdenklichen Pause: „Muttel, was mit das dran is?" Er meinte: Womit sind die Flügel befestigt? Etwas später fragt er: „Mit was zieht sich die Blume das Wasser rauf?"

Ein besonderes Interesse beansprucht die **Warumfrage.** Sie auch nur zu verstehen, scheint für das Kind besonders schwierig zu sein. Bis zu 2 Jahren hatte Rafael die Frage „warum?“ immer falsch beantwortet, meist so, als hätte man „wo?“ gefragt. Wenn ich ihn z. B. eine kleine Weile im Garten allein gelassen hatte, ihn dann weinend fand und fragte: „Warum hast du denn geweint?“ erhielt ich die Antwort: „Hier weint! Garten weint!“ Ähnlich berichten SCUPINS von ihrem Kinde im Alter von 2 Jahren 11 Monaten: (S. 194) „Fragen auf: warum, weshalb, wieso, wozu, womit, wieviel, wofür? werden selten begriffen, das Kind antwortet gewöhnlich so, als habe man wer? wo? oder wie? gefragt.“ — Rafaels Tagebuch hebt, kurz nachdem er das 2. Jahr überschritten hatte, die erste richtige Beantwortung der Warumfrage hervor. Er sagte: „Kann Moibele (Mohrrübele garnich anfassen.“ „Warum denn nicht?“ fragte ich. „Heifs sind,“ (weil sie heifs sind). Doch blieb diese richtige Beantwortung ganz vereinzelt. Erst von 2; 2 an wurde sie ständig; z. B. gibt er dann auf die Frage, warum er geweint habe, an: (Weil die) „Muttel weg war.“ Über den Zeitpunkt des ersten Auftretens der Warumfragen sagen STERNS: (S. 195) „Die ersten Warumfragen sind gewöhnlich um die Wende des 3. und 4. Lebensjahres beobachtet worden: bei Hilde 3; 2, bei Günther und bei PREYERS Sohn 2; 10, bei AMENTS Nichte 3; $1^1/_2$; aber es vergehen dann gewöhnlich einige Monate, ehe die Frage häufigere Anwendung findet. Freilich gibt es auch starke Abweichungen nach oben und unten: unsere Eva liefs schon mit 2; 2 die erste Warumfrage hören, während LINDNER erwähnt, dafs noch bei seinem 4 Jahre alten Sohn diese Frageform aufserordentlich selten sei. Nun sind freilich die ersten Warumfragen in der Mehrzahl nicht Zeichen einer theoretischen Wifsbegierde, sondern affektiv-praktischer Natur. Sie gehen weniger häufig auf Tatsachen, die ergründet, als auf Befehle, die begründet werden sollen. Ihre primitivste Form lautet daher häufig: warum denn nicht? und ist nur eine etwas intellektualisierte Abwehräufserung. Die so aufsergewöhnlich frühen Warumfragen unserer Tochter Eva gehören fast sämtlich dieser Kategorie an, z. B. als ihr verboten wurde, die Semmel in den Garten mitzunehmen (2; $4^1/_2$): „Warum darf ich nicht unten essen?““

Rafael stellte die ersten Warumfragen 2; 4, und zwar war im Gegensatz zu dem Angeführten keine einzige affektiv-praktischer Natur, sondern sie alle waren, obgleich so frühzeitig, Äufserungen einer theoretischen Wifsbegierde. Beim Vergleich mit den Fragen der vorhergehenden Monate fällt das Folgende auf: während die Fragen des 2- bis $2^1/_4$ jährigen Kindes sich im allgemeinen auf Persönliches, Nächstliegendes und Augenblickliches bezogen, zielen die Fragen des neuen Vierteljahres namentlich von 2; 4 an, mehr auf Unpersönliches, Sachliches, Fernerliegendes; sie werden von einem allgemeinen und oft recht stürmischen Wissensdrange eingegeben. — Die allererste Warumfrage stellte Rafael eines Morgens beim Anziehen; er fragte: „Muttel, warum ziehst dich an?“ Im ersten Augenblick wunderte ich mich, dafs er das neue Fragewort, mit dem man so viele interessante Dinge ergründen kann, zum erstenmal bei einer so belanglosen und gleichgültigen Sache anwendete, wie das alltägliche Anziehen ist. Aber dem Kinde ist eben nichts belanglos, auch das Längst-

gewöhnte und in unseren Augen Selbstverständliche bedarf für das Kind einer Begründung. — Genau dieselbe Frage unter denselben Umständen stellte er 3 Tage darauf, und am Nachmittag desselben Tages beim Bilderansehen fragte er: „Warum hat der Mann die Füfsel nackig?“ (= nackt). Die nächsten Warumfragen im Laufe der nächsten 12 Tage waren: „Warum zieht denn der Vatel das Hemd an?“ „Warum is da ein Häkel?“ — „Warum war ich krank?“ — Bei einem Kruzifix: „Warum is denn der Mann so nackig?“ — „Warum bekommen die artigen Kinder ein Bild?“ — „Warum krieg ich ein Schnittel?“ — „Warum spielt das Langermädel?“ (eine Klavierschülerin). — „Warum is hier ein Loch?“ — „Warum is der Schnee nafs?“ — Etwas später: „Warum haben die Gänsel keine Schuhe an?“ — „Warum haben die Blätter kleine Kitzerle?“ Er meinte die rauhe Behaarung der Primelblätter.

Frau Stern regte mich an, darauf zu achten, ob das Kind mit seinen ersten Warumfragen den Zweck oder die Ursache zu erforschen suche. Es ist meiner Ansicht nach kaum möglich, das festzustellen. Das Zufriedensein des Kindes mit der Antwort gibt keine Klarheit. Wenn es z. B. fragt: „Warum hat der Mann (auf einem Bilde) die Füfsel nackig?“ und mit meiner begründenden Antwort, die dem Sinne des Bildes entspricht: „Weil er kein Geld hat und sich keine Schuhe kaufen kann,“ zufrieden ist, so ist damit noch nicht gesagt, dafs es wirklich den Grund dafür wissen wollte; vielmehr liegt ihm wahrscheinlich in diesem Falle der Zweck näher, weil ihm selbst die Schuhe und Strümpfe zu einem bestimmten, ihm bekannten Zwecke ausgezogen werden: um sie zu wechseln oder um barfufs zu laufen. Das Kind ist aber noch nicht fähig, sich Rechenschaft davon zu geben, ob es durch die Antwort das erfahren hat, was es wissen wollte; es ist nicht fähig, zu überlegen, ob aufser der Antwort, die es gehört hat, wohl noch eine andere Beantwortung seiner Frage möglich wäre. Zudem ist, wenn es eine einigermafsen verständige Antwort bekommen hat, seine Phantasie beschäftigt, sein augenblickliches Denken ausgefüllt, es verlangt naturgemäfs nichts weiter.

Bald stellten sich bei Rafael ganze Warumfrageketten ein, die aber nicht allzu häufig waren. Sie reihten auch nicht gedankenlos Frage an Frage. Er fragte 2; 5½ im Anschlufs an ein Gespräch: „Warum war er (ein Junge) denn nich in der Schule?“

Ich: „Weil er krank ist.“
„Warum is er denn krank?“
Ich: „Vielleicht tut ihm das Bauchel weh.“
„Warum tut ihm denn das Bauchel weh.“
Ich: „Er hat vielleicht zuviel Schokolade gegessen.“

Acht Tage darauf zog ich abends die Stores zu. Rafael fragte:
„Warum wird immer zugezogen?“
„Weil wir die Lampe anzünden.“
„Warum zünden wir die Lampe an?“
»Weil's finster ist.“
„Warum is es finster?“
„Weil die Sonne weggegangen ist.“
„Warum is se weggegangen?“

„Weil sie jetzt den anderen Leuten leuchten will.“
„Wie geht se weg, Muttel, wie?“

Sterns führen (S. 75) auch ein Beispiel von ihrer Tochter Hilde (3; 7) an: (Hilde sieht sich den Walfisch in ihrem Tierbuch an),

Hilde: „Was frifst der?“
Mutter: „Fische.“
„Warum frifst er Fische?“
„Weil er Hunger hat.“
„Warum frifst er keine Semmel?“
„Weil wir ihm keine geben“.
„Warum geben wir ihm keine?“
„Weil die Bäcker nur für die Menschen Semmel backen.“
„Warum nich für die Fische?“
„Weil sie nicht genug Mehl haben.“
„Warum haben sie nich genug Mehl?“
„Weil nicht genug Korn wächst. Du weifst doch, aus dem Korn wird das Mehl gemacht.“
„Ach so!“

Scupins Sohn bediente sich 2; 9, da er die Warumfrage noch nicht beherrschte, der Frageform „wo denn?“ zur Bildung ähnlicher Ketten; z. B. (S. 176) (Bubi sitzt auf dem Stuhl und stöfst mit den Füfsen gegen den Tisch):

„Bubi, lafs das sein!“
„Wo denn lafs das sein?“
„Du sollst nicht mit den Füfsen stofsen!“
„Wo denn Füfsen s—tofsen?“
„Du sollst ruhig sitzen!“
„Wo denn ruhig sitzen?“
„Auf dem Stuhle!“
„Wo denn auf dem Stuhle?“
„Sitz stille, du zerkratzt die Politur!“
„Wo denn kastest die Litur?“

Und so geht die Rede fort usw.“

Scupins Sohn stellte die erste Warumfrage mit 2; 8. Seine Eltern schreiben S. 160: „Heute trat das erste Warum auf, das wir mit grofser Spannung erwartet hatten. Die Mutter legte sich mit den Worten: „Mama ist tot!“ auf den Teppich; es belustigte dies den Knaben und er kroch auf der Mutter herum; dann aber wurde ihm ihre Regungslosigkeit ungemütlich, er begann sie zu zupfen und zu bitten: „Steh doch lieber auf, Mama, ich wer dich helfen auf—fsustehen, ich helf dich, du bist ja nich tot, warum stehste nich immerfsu auf?““ Eine Woche später (S. 163): „Warum? fragte der Knabe in der letzten Woche gar nicht mehr, auch wurde jede unserer Warumfragen falsch beantwortet. Und doch versteht er schon genau, Gründe anzugeben, so kam heute z. B. sein erster Weilsatz vor.“ Die nächste Warumfrage ist 2; 9 verzeichnet (S. 174): „Als dem Kinde verboten wurde, Blumenblätter abzuzupfen, fragte es naiv: „Warum denn?“ “ Weitere Warumfragen finden sich in Scupins Tagebuch bis zum Ende des

3. Jahres nicht. Alle diese Beobachtungen an SCUPINS Sohn bestätigen das vorher von STERN Gesagte: es vergeht einige Zeit, ehe die Frage häufigere Anwendung findet, und die ersten Fragen sind affektiv-praktischer Natur.

Obgleich also Rafael, wie ich oben gezeigt habe, in diesen beiden Hinsichten von der Allgemeinheit abweicht, so herrscht bei ihm doch bis um 2; 6 nicht die Warumfrage vor, sondern immer noch die Frage nach dem Woher, nach **der Entstehung und dem Urheber der Dinge.** Das Tagebuch sagt: „Viel, viel fragt er, aber verhältnismäfsig wenig „warum?", meist: „wer hat das gemacht?" Er meint damit allerlei Möbel, Haus, Fufsboden, Ofenrohr, Strafse, Ziegel, Steine, Gras, Bäume usw." „Wie is der Bleistift (ge)macht? — Muttel, von wo is die Farbe (am Bleistift)?" Und dringender: „Muttel, erfsähle mal die Farbe!" — Bei seinen Bilderbüchern fragte er: „Wie heifst das Buch! — Wer hat das Buch macht?" — „Wie is das Tablett macht?" „Wie is das Obstmesser macht? die Spitze?" (des Obstmessers.) „Muttel, erfsähle mal die Schuhe!" Ich antwortete: „Die hat ein Schuhmacher gemacht." „Wie macht er die Schuhe?" Im Anschlufs an einen Traum von ihm, der ihn stark beschäftigte, fragte er: „Wie kann man träumen?" Oft fragte er sehr eindringlich, indem er das Fragewort am Ende wiederholte: „Wie geht se (die Sonne) weg, Muttel, wie?" Von einem Hautausschlag hatte er sagen hören, er sei „von selber" gekommen. Am nächsten Tage fragte er: „Is das von selber gekommen?" „Ja." „Is das her geflogen?" — „Nein, es ist aus der Haut herausgekommen." „Wie kommt das aus der Haut raus?" fragte er mit Betonung. — Ein andermal drehte er an seinem Handgelenk: „Is das Händel gewachsen?" „Ja. Dein Händel und die Händel von allen Menschen sind gewachsen." „Is der Bauch auch gewachsen von Menschen?" „Ja." „Der Kopf auch?" „Ja." „Sind die Haare auch gewachsen?" „Ja." „Wie sind die Haare gewachsen?" „Jedes Haar hat in der Haut eine Wurzel, und aus der Wurzel ist das Haar herausgewachsen wie eine Blume." „Wie eine Blume!" wiederholte er freudig und fragte nicht weiter.

Erst nach 2; 6 trat das Interesse an der Entstehung der Dinge wieder in den Hintergrund gegenüber dem Warum. Alle Zustände der Dinge und alle Handlungen der Umgebung mufsten dann begründet werden. Nach 2; 7 habe ich an vier aufeinander folgenden Tagen Rafaels Warumfragen gezählt. Die Zahl schwankte zwischen 25 und 60 täglich, je nachdem, ob er ruhig im Zimmer spielte, oder ob er mir und anderen Erwachsenen bei allerlei Gängen und Tätigkeiten folgte; das letzte gab ihm natürlich weit mehr Anlafs zum Fragen als das erste.

Von 2; $4^1/_2$ an benutzte er seine Übung im Fragestellen, um sich über die Bedeutung unverstandener Worte ganz direkt Klarheit zu verschaffen, z. B. fragte er: „Was is ein Schwesterchen?" „Was is das: überraschen?"

Schliefslich stellte sich als letzte Fragegattung kurz vor 2; 6 die erste ganz vereinzelte **Zeitfrage** ein. STERNS sagen von ihr (S. 196): „Sehr spät bewältigt das Kind die komplizierten Zeitbegriffe, und entsprechend stellen sich auch die Zeitfragen nach dem Wann und Wielange am allerspätesten ein. PREYER hat, obgleich er eigens darauf achtete, bis zum Ende des 3. Jahres diese Frage nie gehört; andere erwähnen diesen Punkt überhaupt nicht. Bei Hilde hörten wir 2; 6 einen Ausspruch, der wie eine Wann-

frage mit latentem Fragewort anmutete: [wann] „kommt denn die B. mal wieder?" Diese Frage blieb aber völlig vereinzelt, bis erst 3; 9 Zeitfragen von neuem notiert wurden. — Günthers erste derartige Frage wurde 2; 11 gehört. — Eva zeigt auch hier wieder eine starke Verfrühung, wohl infolge der Nachahmung ihrer Geschwister. 2; 3½ hörten wir: „Wann kriegen wir Abendbrot?" — 2; 4½: „Wann kommt der Günther eigentlich?"" — Rafaels erste Zeitfrage war: „Wenn geht die Molkerei nich, Muttel, wenn?" Er hatte die Molkerei, deren Maschinengetriebe er sehr liebte, manchmal im Gange und manchmal stillstehend gefunden und wollte anscheinend etwas Bestimmtes darüber wissen, wann die Molkerei gehe und wann nicht. „Wenn" statt „wann" in der Zeitfrage ist ja bei Kindern und im Dialekt auch bei Erwachsenen sehr häufig. Die 2. Zeitfrage trat 2; 7½ auf, 6 Wochen nach der ersten. Rafael wollte etwas an der Nähmaschine abschrauben. Ich sagte: „Du mufst's aber wieder dranschrauben." Da fragte er: „Wann? Dann?" Das „wenn" ist also schon überwunden. — Sehr zeitig entwickelt sich die Zeitfrage bei Scupins Sohn. Seine Eltern schreiben 2; 8 (S. 156): „Neu ist das Fragewort: wann? „Wann kommt die Sonne, — der Grofspapa? u. a. m." Die Zeitfrage tritt hier gar nicht vereinzelt auf, sondern wird anscheinend von Anfang an beherrscht. — Schon 2; 3 war von seinen Eltern seine Frage: „Sohni (sein Freund) kommt dann?" als Zeitfrage gedeutet worden: = wann kommt Sohni? Ich möchte sie jedoch eher für eine Entscheidungsfrage halten: kommt Sohni dann? oder nicht?, so wie es die Eltern selbst 2; 1 taten, als der Knabe dieselbe Frage stellte.

Im allgemeinen bestätigen die Beobachtungen an meinem Sohn das bisher über die Entwicklung der Frage Festgestellte: die Frage entwickelt sich bei allen beobachteten Kindern ungefähr gleich, nur Zeitverschiedenheiten zeigen sich. Mein Sohn weicht von den anderen beobachteten Kindern nur darin ab, dafs die Warumfrage, obgleich früh (2; 4) auftretend, nicht affektiv-praktischer Natur, sondern Zeichen einer theoretischen Wifsbegierde war, und dafs sie von Anfang an ziemlich häufig angewendet wurde. — Scupins Sohn und Eva Stern unterscheiden sich von den anderen Kindern durch frühzeitige 2; 8) Anwendung und Beherrschung von Zeitfragen.

Sammelberichte.

Neuere Arbeiten zur Intelligenzprüfung.[1]

Sammelbericht von Otto Bobertag.

1. E. B. Huey. Backward and Feeble-Minded Children. Clinical Studies in the Psychology of Defectives, with a Syllabus for the Clinical Examination and Testing of Children. — *EdPsMon*. 1912. 221 S. $ 1. 40.

2. Max. P. E. Grossmann. The Study of Individual Children. A System of Records, including a Complete Child History, Medical Examinations, Physio-psychological and Mental Tests, Daily Regimen and Disease Record, also Case Diagnosis, Classification, etc. — Plainfield, N. J. (National Association for the Study and Education of Exceptional Children), 1912.

3. J. E. W. Wallin. Experimental Studies of Mental Defectives. A Critique of the Binet-Simon Tests and a Contribution to the Psychology of Epilepsy. — *EdPsMon* 7. 155 S. 1912. $ 1.25.

4. F. Kuhlmann. The Binet and Simon Tests of Intelligence in Grading Feeble-Minded Children. — *JPsAsth* **16** (4), 1912.

5. F. Kuhlmann. A Revision of the Binet-Simon System for Measuring the Intelligence of Children. — *JPsAsthMon* **1** (1), 1912.

6. C. S. Berry. A Comparison of the Binet Tests of 1908 and 1911. — *JEdPs* **3** (8) 1912.

7. J. W. and R. Weintrob. The Influence of Environment on Mental Ability as Shown by Binet-Simon Tests. — *JEdPs* **3** (10), 1912.

8. H. H. Goddard. Échelle métrique de l'intelligence de Binet-Simon. Résultats obtenus en Amérique à Vineland, N. J. — *AnPs* **18**, 1912.

9. Sullivan. La mesure du développement intellectuel chez les jeunes délinquantes. — *AnPs* **18**, 1912.

10. U. Saffiotti. L'échelle métrique de l'intelligence de Binet-Simon modifiée selon la méthode Treves-Saffiotti. — *AnPs* **18**, 1912.

11. A. Jeronutti. Ricerche psicologiche sperimentali sugli alunni molto intelligenti. — Labor. di Psicol. Sperim. della Regia Università di Roma, 1912.

12. A. I. Schreuder. Iets over verstandmetingen. — *PdTij* **3** (2,3) 1911.

13. L. M. Terman a. H. G. Childs. A Tentative Revision and Extension of the Binet-Simon Measuring Scale of Intelligence — *JEdPs* **3** (2—5), 1912.

[1] vgl. auch *ZAngPs* **5**, 204 ff.

14. C. R. Squire. Graded Mental Tests. — *JEdPs* **3** (7—9), 1912.

15. Clara Schmitt. The Binet-Simon Tests of Mental Ability, Discussion and Criticism. — *PdSe* **19** (2), 1912.

16. J. Mc Intire Gregg and R. H. Johnson. Three New Psychometric Tests. — *PdSe* **19** (2), 1912.

17. E. Meumann. Über eine neue Methode der Intelligenzprüfung und über den Wert der Kombinationsmethoden. — *ZPdPs* **13**, 1912.

18. W. Murtfeld. Grundsätze und Wege zur Feststellung geistiger Defekte bei Schulkindern. — *Hilfsschule* **5** (1), 1912; und: Material zur Prüfung von Schulkindern, um geistige Defekte festzustellen. — *Hilfsschule* **5** (3), 1912.

19. G. G. Fernald. The Defective Delinquent Class: Differentiating Tests. — *AmJIns* **68** (4), 1912.

20. C. Burt. Experimental Tests of Higher Mental Processes and their Relation to General Intelligence. — *JEPd* **1** (2), 1911.

21. C. Burt and R. C. Moore. The Mental Differences between the Sexes. — *JEPd* **1** (4/5), 1912.

22. B. S. Simpson. Correlations of Mental Abilities. — *Columbia ConEdTSer* **53**, 1912. 122 S. $ 1.—

23. A. R. Abelson. The Measurement of Mental Ability of Backward Children. — *BrJPs* **4** (3/4), 1911.

24. B. Hart and C. Spearman. General Ability, its Existence and Nature. — *BrJPs* **5** (1), 1912.

Sämtliche im folgenden besprochenen Aufsätze haben zum Gegenstand die Erforschung des intellektuellen Niveaus einzelner Personen — meistens von Kindern — mit Hilfe von Tests. Durch die Vollständigkeit, die dabei erstrebt, sowie durch die Untersuchungsmethode, die dabei verwendet wird, unterscheiden die sich aber zum Teil erheblich voneinander. Die ersten beiden Schriften bezwecken eine allseitige Erkenntnis und Beschreibung des physischen und psychischen Individuums. Die zunächst folgenden (**3**—**12**) enthalten eine mehr oder minder spezialisierte Anwendung der Binet'schen Methode der „échelle métrique de l'intelligence", im wesentlichen in der ihr von B. selbst gegebenen Fassung. Daran schliefsen sich zwei Versuche, diese Methode gründlich umzugestalten (**13** u. **14**) und eine kritische Diskussion über sie (**15**). Die Arbeiten **16** bis **19** enthalten die Beschreibung einiger Tests aufserhalb eines „Staffelsystems" à la Binet, die letzten (**20**—**24**) befassen sich mit Testexperimenten unter Verwendung der Korrelationsrechnung. — Ich beschränke mich im folgenden im allgemeinen auf eine Kritik der Methode; die Resultate solcher Arbeiten sind zwar eigentlich die Hauptsache, doch verdienen sie Beachtung nur in dem Mafse, als sie mit Hilfe einer einwandfreien Methode gewonnen wurden; in bezug auf die Frage aber, was als wissenschaftlich einwandfreie Methode zu gelten hat, scheinen manche Experimentatoren recht sonderbare Ansichten zu haben. Leider lassen es auch diejenigen, die in erster Linie berufen wären, das Urteil des weiteren Leserkreises gegenüber einer Pseudowissenschaft den rechten Weg zu leiten, gelegentlich an der wünschenswerten Vorsicht und Entschiedenheit fehlen, indem sie lediglich die (Schein-)

Resultate von Untersuchungen vortragen, ohne deren Methode zu kritisieren, auch wenn diese den schwersten Bedenken ausgesetzt ist.[1]

Hueys Buch (1) enthält im wesentlichen die ausführliche Beschreibung von 35 psychopathischen „Grenzfällen", die der Verf. in einer staatlichen Erziehungsanstalt für Schwachsinnige eingehend studiert hat. Die psychologischen Analysen, die H. von diesen Fällen gibt, sind deshalb von besonderem Interesse, weil hier zum ersten Male konsequent und in gröfserem Umfange versucht wird, die Ergebnisse von Testexperimenten in Beziehung zu setzen zu charakterologischen Daten, wie sie aus der Beobachtung der Vp. im alltäglichen Leben gewonnen werden konnten. Bei der Schwierigkeit dieses Unternehmens ist es nicht zu verwundern, dafs H. im allgemeinen nicht über das Konstatieren gelegentlicher Übereinstimmung von Testleistung und Verhaltungsweise bzw. pathologischem Charakterzug herauskommt; aber es ist wohl kein Zweifel, dafs es auf dem von H. eingeschlagenen Wege gelingen mufs, über den diagnostischen Wert bestimmter Tests allgemeingültige Sätze zu formulieren. — Der dem Buche beigefügte „Syllabus" ist eine gute Zusammenstellung von Formularen zur Sammlung aller Daten, die für die Beurteilung des körperlichen und geistigen Zustandes und der Entwicklung des Kindes von Bedeutung sind. Der Abschnitt über „Mental Examination" enthält Anweisungen zur Prüfung nach Binet unter gleichzeitiger Benutzung einiger neuer Tests.

Grossmanns Buch (2) ist eine Sammlung von Formularen, die in der vom Verf. geleiteten Erziehungsanstalt für „atypische" Kinder verwendet werden. Formular I ist dazu bestimmt, beim Eintritt des Kindes in die Anstalt seine gesamte medizinische, psychologische und pädagogische Vorgeschichte aufzunehmen. In F. II sollen die Resultate der monatlichen Körpermessungen, in F. III diejenigen der jährlich 3 mal stattfindenden ärztlichen Untersuchung niedergelegt werden. F. IV enthält Fragen für eine ganz eingehende anatomische und physiologische Untersuchung, die nur in besonders schwierigen oder abnormen Fällen notwendig ist. In F. V sind die Daten über die tägliche Lebensweise und Körperpflege einzutragen, F. VI ist dazu bestimmt, im Falle einer Krankheit des Kindes seine Krankengeschichte aufzunehmen. F. VII verlangt eine etwas genauere Besprechung, da es dazu dient, die geistige Entwicklung des Kindes mit Hilfe einer grofsen Reihe von Fragen und einfachen Versuchen zu verfolgen. Verf. unterscheidet vier Hauptperioden der geistigen Entwicklung: 1. Vorperiode (Primary oder human animal period), in der sich das menschliche Geschlecht gleichsam von der (niederen) Tierwelt scheidet; da das Kind im Säuglingsalter nicht zur Beobachtung durch den Lehrer gelangt, so erstreckt sich diese Periode über die Zeit vom 3. bis zum 5. Lebensjahre, das sog. Kindergarten-Alter; 2. Elementarperiode (Elementary oder race period), während deren sich die Rassenmerkmale herausbilden, etwa vom 6. bis 11. Lebensjahre; 3. Zwischenperiode (Intermediate, nation

[1] Hierher mufs z. B. der Bericht gerechnet werden, den Meumann im *PdJber* von 1912 über die neueren Arbeiten zur Intelligenzprüfung nach Binet gibt; er mufs auf die Volksschullehrer, für die er doch bestimmt ist, durchaus irreführend wirken.

forming oder pubescent period) umfafst das 12. bis 15. Lebensjahr; 4. Reifeperiode (Advanced period), während deren die Familien- und individuellen Züge entwickelt werden, vom 15. Jahre bis zur vollendenten Reife. — Nach diesen Begriffsbestimmungen der einzelnen Perioden sollte man erwarten, dafs durch die angewendeten Fragen und Tests die Herausbildung der Menschheits-, Rassen-, Volks-, Familien- und Individualeigentümlichkeiten irgendwie unmittelbar dargestellt oder ausgedrückt wird. Dies ist aber keineswegs der Fall, denn trotz einer gewissen Systematik in Gestalt eines psychologischen Schemas geistiger Fähigkeiten, bilden die Tests, die der Verf. beschreibt, ein chaotisches Durcheinander von Experimenten, die zwar im einzelnen manchen hübschen Gedanken verwirklichen, in der Gesamtheit aber einen geradezu hoffnungslosen Eindruck machen. Sicherlich ist der Verf. selbst imstande, mit Hilfe dieser Experimente wertvolle Einblicke in die geistige Verfassung der in seiner Anstalt befindlichen Kinder zu tun. Sollten seine Anweisungen auch für andere von Nutzen sein, so müfsten sie ganz bedeutend ausführlicher sein, und es müfste namentlich auch mitgeteilt werden, welche Leistungen in den einzelnen Tests von normalen Kindern zu erwarten sind. Wenn der Verf. diese beiden Forderungen erfüllen und aufserdem die Zahl der Versuche auf etwa den dritten Teil beschränken wollte, so würden seine Vorschläge wahrscheinlich ein wertvoller Beitrag zum Problem der Intelligenzprüfung werden; in der Form, in der sie gegenwärtig vorliegen, sind sie kaum diskutabel. — F. VIII soll eine Schlufs-Diagnose und Klassifikation der einzelnen Fälle enthalten, wobei alle vorhergenannten Daten zusammenfassend zu verwerten sind.

Der gröfste Teil der Ausführungen Wallins (3) ist aufgebaut auf dem Vergleich und der Interpretation zweier Kurven, durch die dargestellt wird, wie sich die Intelligenzalter 1. von 333 Epileptischen, 2. von 378 gewöhnlichen Schwachsinnigen auf die Stufen von 1 bis 13 Jahr verteilen. W. ist der Ansicht, dafs für diese Verteilungen von Rechts wegen die Gausssche Fehlerkurve gelten müsse, und sucht nun unter Aufwendung nicht unbeträchtlichen Scharfsinnes nachzuweisen, auf Rechnung welcher Faktoren die Abweichungen seiner beiden Kurven von der idealen Gaussschen Kurve kommen. Seine Ausführungen fallen aber fast in ein Nichts zusammen, da ja von einer Gültigkeit der Fehlerkurve für die von ihm untersuchten Fälle zunächst überhaupt nicht die Rede sein kann. Sie kommt nur da inbetracht, wo Abweichungen von einer Norm, einem Durchschnitt oder Mittelmafs, nach beiden Seiten hin mit einer voraussichtlich gleich grofsen Wahrscheinlichkeit angenommen werden können, also nicht bei einer Gruppe von an sich schon Abnormen, wo es kein Abweichen von einem Mittleren nach beiden Seiten gibt. Aus der Gültigkeit der Fehlerkurven für die Begabungsverteilung innerhalb der Gesamtheit der Individuen würde schon eo ipso folgen, dafs sie für eine extreme Gruppe dieser Gesamtheit (sei es Über-, sei es Unternormale) nicht nochmals gesondert gelten kann. Man braucht sich nur vorzustellen, dafs die Abweichungen von einem mittleren Schwachsinnsgrade nach oben hin, also zur geistigen Gesundheit hin, mit zunehmender Stärke an Zahl immer mehr abnehmen sollen, um die Unhaltbarkeit dieser ganzen Auffassung

einzusehen. — W. macht aber bei der Konstruktion seiner Kurven noch einen anderen Fehler. Er ignoriert nämlich die Tatsache, dafs auf den verschiedenen Altersstufen die Intelligenzrückstände von 1, 2 usw. Jahren etwas Verschiedenes bedeuten, so dafs man auf jeden Fall immer nur Vp. ein und desselben physischen Alters in betracht ziehen darf, wenn es sich um die Gültigkeit der Fehlerkurve für die Resultate der Prüfung nach Binet handelt; ein Zusammenwerfen aller Altersstufen dagegen ist sinnlos. Kurven, wie sie aus W.s Versuchen sich konstruieren lassen, mögen freilich eine gewisse Ähnlichkeit mit der Fehlerkurve zeigen; dies hat aber dann irgendwelche zufälligen äufseren Gründe, auf die es sich nicht lohnt näher einzugehen.

Die erste der beiden Schriften Kuhlmanns (4, 5) enthält eine Zusammenstellung der Ergebnisse seiner Prüfung von 1300 schwachsinnige Kindern nach Binets Methode, die sich ihm im grofsen und ganzen gut bewährt hat. Die zweite ist eine sorgfältig durchgearbeitete und klar geschriebene Anleitung zur Anwendung der Methode, wohl die beste der in Amerika erschienenen Bearbeitungen. K. hat auch für die Altersstufen: 3 Monate, 6 Monate, 1 Jahr und 2 Jahr je fünf Tests zusammengestellt und aufserdem für die späteren Altersstufen noch einige brauchbare Tests vorgeschlagen.

Um die beiden Fassungen der Methode Binets von 1908 und 1911 zu vergleichen, wendete Berry (6) die Tests bei 45 normalen und 50 schwachsinnigen Kindern an. Es ergab sich, dafs nach der Fassung von 1911 die normalen Kinder durchschnittlich um $^2/_5$ Jahre, die schwachsinnigen um $^3/_5$ Jahre „niedriger“ waren als nach der Fassung von 1908. B. hält die Testserie von 1911 für besser als die von 1908. — Um zu erfahren, wieweit der Ausfall der Prüfung nach Binet durch das soziale Milieu der geprüften Kinder beeinflufst wird, untersuchten J. W. und R. Weintrob (7) drei Gruppen zu je 70 Kindern aus „good, medium and poor environment“. Verf. unterscheiden bei jedem Test fünf Leistungsstufen und verwenden dabei eine Methode der Pointszählung, die aber so bedenklich ist, dafs man dem Resultat („das Milieu beeinflufst die geistigen Fähigkeiten nicht erheblich, wenn überhaupt“) keinen Wert beimessen kann.

Der Aufsatz von Goddard (8) enthält zunächst einen Auszug aus seiner früheren Arbeit: „2000 Normal Children usw.“ (*PdSe* 1911). Aufserdem werden die Ergebnisse einer Untersuchung mitgeteilt, in der 518 bereits einmal geprüfte Kinder nach Verlauf eines Jahres zum zweiten Male geprüft werden. Es ergab sich, dafs 47 % der Kinder in normaler Weise, d. h. also um ein Jahr, fortgeschritten waren, bei 20 % betrug der Fortschritt zwei und mehr Jahre, 33 % blieben auf dem gleichen Niveau oder gingen gar zurück. Diese letzte Prozentzahl ist so auffallend grofs, dafs man sie nur auf eine unzulängliche Technik des Experimentierens zurückführen kann; wahrscheinlich ist die Methode bei der Wiederholung der Prüfungen wesentlich strenger gehandhabt worden als beim ersten Male. — G. macht übrigens einen ähnlichen Fehler wie Wallin: er konstruiert eine Verteilungskurve, indem er die Kinder aller Altersstufen zusammennimmt. Ich bin auf die zahlreichen Schwächen der G.schen Arbeit an anderer Stelle bereits näher eingegangen (*ZAngPs* **6**, S. 519).

Sullivan (9) hat Binets Methode bei einer Anzahl von Insassen eines Londoner Frauengefängnisses angewendet; er findet sie sehr geeignet, um die Gruppe der wirklich intellektuell Minderwertigen von den anderen Gruppen der Kriminellen abzusondern und betont, dafs verbrecherische Neigungen in der Regel nicht mit intellektueller Minderwertigkeit gepaart sind. — Saffiottis Aufsatz (10) ist ein Auszug aus seinem in Gemeinschaft mit Z. Treves publizierten Buch „La Scala metrica dell' Intelligenza, 1911". Er sucht darin nachzuweisen, dafs es unmöglich sei, für die einzelnen Altersstufen unabhängig vom „Schulniveau" bestimmte Gruppen von Tests aufzustellen, ohne also bei der Prüfung eines Kindes zu berücksichtigen, in welcher Klasse es sitzt. Verf. will zwar die von Binet vorgeschlagenen Einzeltests beibehalten, lehnt aber dessen Berechnung eines Intelligenzalters ab; als Ersatz dafür empfiehlt er die Unterscheidung dreier Begabungsgruppen (faibles, moyens, forts) und stellt die Tests für jede Altersstufe unter gleichzeitiger Berücksichtigung des Schulniveaus zu ganz neuen Gruppen zusammen. Ich kann jedoch in dieser Änderung nur eine überflüssige Komplikation sehen und glaube, dafs durch den Verzicht auf die Berechnung eines Intelligenzalters der Hauptvorteil der Binetschen Methode überhaupt aufgegeben ist. — Jeronutti (11) liefs aus einer Gesamtzahl von 1500 Schul- und Kindergartenkindern durch die betreffenden Lehrpersonen 41 hervorragend intelligente Kinder, meist im Alter von 5—12 Jahren, aussuchen und brachte an diesen die Binetsche Methode sowie einige andere Tests zur Anwendung. Es zeigte sich, dafs die Vp. fast sämtlich ein bis drei Jahre ihrem Alter voraus waren; u. a. auch, dafs sie sich im allgemeinen durch ein gutes bis sehr gutes „rationales" Gedächtnis auszeichneten. — Schreuder (12) berichtet über einige eigene Versuche, in denen sich ihm die Methode gut bewährt hat; er spricht ausführlich von dem Sinn und der Bedeutung der Gaussschen Kurve für die Verteilung von menschlichen Eigenschaften und glaubt, das Binets Ergebnisse in bezug auf die Häufigkeit der verschiedenen Abweichungen von der Intelligenznorm die Gültigkeit der Gaussschen Kurve erweisen. Er macht also denselben Fehler wie Goddard und Wallin (s. o.).

Im ersten Teil der Arbeit von Terman und Childs (13) wird über die Resultate von Versuchen mit den Binet-Tests an etwa 400 Kindern, meist im Alter von 4—12 Jahren, berichtet. Die Berechnung des Durchschnittsalters, die Verff. vornehmen, ist eine unnötige Komplikation, die auf einem Mifsverständnis Binets beruht. (Näheres hierüber: *ZAngPs* 6, S. 520.) Zur weiteren Ausgestaltung der Methode schlagen sie folgende Tests vor. 1. Interpretation von Fabeln: Vorlesen der Fabel, nachher Niederschreiben der darin enthaltenen Lehre; vier Typen der Interpretation: die verfehlte konkrete Antwort, die ungenaue Verallgemeinerung, die richtige konkrete Deutung, die richtige Verallgemeinerung; 2. Ergänzungsversuch: Der Text wurde so gewählt, dafs die Lücken zunehmend gröfser, die Ergänzung also zunehmend schwieriger wurde; demgemäfs zunehmend höhere Bewertung der richtigen Ergänzung; 3. „Ball and Field Test": ein vorgezeichneter Kreis bedeutet ein Feld, in dem ein Ball verloren wurde; Vp. soll mit einem Bleistift den Weg bezeichnen, den sie innerhalb dieses Feldes machen würde, um den Ball zu finden, nachdem noch bemerkt worden ist,

dafs das Feld mit hohem Gras bedeckt ist, so dafs der Boden nicht weiter als 10 Fufs nach jeder Seite gesehen werden kann; vier Bewertungsstufen, je nachdem Vp. in der Bezeichnung des Weges mehr oder weniger planvoll vorgeht; 4. Ermittlung des Wortschatzes: es wurde eine Liste von 100 Worten zusammengestellt, deren Bedeutung Vp. angeben soll; für die Altersstufen von 6—13 Jahren wurde vorläufig der Wortschatz als von 12 bis 42% ansteigend festgestellt. — Im letzten Teil ihrer Arbeit stellen Verff. eine „revidierte Skala" auf, in der aufser der Mehrzahl der Binetschen und den eben beschriebenen Tests noch eine Reihe von Verstandesfragen, mathematischen Aufgaben, Absurditäten und Witzen, deren Pointen zu finden sind, vorkommen.

Squire (14) beschreibt eine Reihe von Tests, die als Ersatz für die Binetsche Methode gedacht sind und stellt für diese Tests folgende Forderungen auf: 1. jeder Test mufs auf allen Entwicklungsstufen anwendbar sein; 2. in jedem Test mufs eine für das Kind verständliche und es genügend interessierende Aufgabe gestellt werden; 3. alles Testmaterial mufs einen konkreten, sinnvollen Inhalt haben; 4. jeder Test mufs angewendet werden können, ohne Ermüdung zu bewirken; 5. es darf nur ein Minimum von Apparaten dazu erforderlich sein; 6. die gesamte Prüfung soll im ganzen nicht mehr als zwei bis drei Sitzungen à 1/2 Stunde beanspruchen. — Diese Forderungen sind entschieden zu billigen; viel weniger einleuchtend ist dagegen, dafs durch die ausgesuchten Tests gewisse „kritische Punkte" des menschlichen Intellekts getroffen werden sollen. Denn erstens gibt es hier solche „Punkte" nicht, und zweitens, wenn es welche gäbe, könnte man sie nicht durch einzelne Tests treffen, besonders wenn diese so wenig der psychologischen Analyse unterworfen werden, wie es in den Versuchen des Verfassers geschieht. Die Ansicht, dafs man einer Intelligenzprüfung unbedingt ein psychologisches Schema zugrunde legen müsse, in dem einzelne Fähigkeiten, kritische Punkte, oder wie man es sonst nennen will, aneinander gereiht sind, besitzt wirklich eine erstaunliche Lebenskraft. Kaum ist es Binet geglückt, sich von dieser Ansicht zu emanzipieren, als auch schon seine „Verbesserer" entdecken, dafs einer der Hauptvorteile seiner Methode ihr gröfster Nachteil sei. Die vermeintlichen kritischen Punkte und die zu diesen gehörigen Tests sind folgende: 1. Aufmerksamkeit: Ausstreichen von 100 a in einem Tests: Feststellung der Fehlerzahl; 2. Wahrnehmung: Feststellung der zum blofsen Wahrnehmen der 100 a gebrauchten Zeit (Zeit für das Ausstreichen der 100 a in einem Text minus Zeit für das Ausstreichen von 100 nebeneinander gedruckten a); 3. Verständnis (für bildlich dargestellte Situationen); gefordert wird a) ein geeigneter „Titel" für jedes Bild, b) die Formulierung einer „Frage", durch die ein Aufschlufs über den Hauptgedanken des Bildes erbeten wird; 4. Gedächtnis a) für Bilder (20 Bilder von Gegenständen, 30" lang exponiert), b) für Sätze (Nachsprechen); 5. Assoziation, a) Wirkung alter Assoziationen: Gegensätze zu gegebenen Begriffen nennen, b) Lernen: die vier nur durch ihre Lage verschiedenen Dreiecke eines „Malteser-Kreuzes" werden durch die Ziffern 1 bis 4 bezeichnet; darauf sind in eine Reihe solcher Dreiecke die zugehörigen Ziffern hineinzuschreiben (und ein analoger Versuch mit farbigen Figuren); 6. Erfindung und Kombination,

a) „mechanische“: mehrere Aufgaben in der Art einfacher Geduldspiele, b) „linguistische“: Erfinden einer Geschichte, in der drei gegebene Worte vorkommen, Bilden von Worten aus gegebenen Buchstaben, Textergänzung; 7. Urteil, a) „Alternativ-Text“: in Sätzen folgender Art „Eisen ist $\frac{\text{weicher}}{\text{härter}}$ als Holz“ ist das falsche Wort durchzustreichen, b) Urteilswahl: für eine Tatsache wird eine Reihe teils richtiger, teils falscher Gründe angegeben; Herausfinden der richtigen, c) Beantworten von fünf schwierigen Verstandesfragen, d) Definieren von fünf Paaren von Begriffen. — Soviel über die Tests selbst. Auf die Resultate der einzelnen Versuche lohnt es sich nicht näher einzugehen, da sie an einer ganz ungenügenden Zahl von Vp. gewonnen wurden. Als Vp. wurden nämlich verwendet Kinder von 6 bis 13 Jahren, aber auf jeder Altersstufe nur 10, wobei meistens noch einige minderwertige Kinder ausgeschieden werden mufsten. Trotzdem ist Verf. imstande zu glauben, dafs die mit je 5—10 Vp. gewonnenen Durchschnittszahllen „may be safely taken as norms for the respective ages“! Die in 19 Tabellen untergebrachten Zahlen zeigen weiter nichts, als dafs die Testleistungen mit zunehmendem Alter überhaupt an Güte zunehmen, was selbstverständlich ist. Da auch die Tests selbst in bezug auf die Versuchstechnik sowie die rechnerische Verarbeitung der Resultate vielen Bedenken ausgesetzt sind, so sind jene Zahlen im grofsen und ganzen völlig wertlos, ebenso die Zuordnung der einzelnen Tests zu bestimmten Altersstufen, wie sie zum Schlufs versucht wird.

Schmitt (15) bespricht einige Einwände, die gegen die Binetsche Methode gemacht worden sind, kritisiert dann das Verfahren und die Resultate Goddards und bringt selbst einiges zur Kritik und Verbesserung des „Stufenmafses der Intelligenz“ vor. Sie betont u. a., dafs einzelne Fälle von typischer Abnormität durch die Anwendung der Methode Binets eine falsche Beurteilung erfahren müssen. Hinsichtlich der Verbesserung der Methode vertritt sie die Meinung, dafs man in höherem Grade als bisher auf eine gesonderte Untersuchung und Messung der verschiedenen „Fähigkeiten“ innerhalb der Gesamt-Intelligenz hinaus müsse, um zu erkennen, in welchen speziellen Zügen ein defektes Kind hauptsächlich versage, in welchen anderen es dagegen etwa Normales leiste.

Gregg und Johnson (16) beschreiben drei Tests, die für die höheren Altersstufen des „Stufenmafses“ geeignet sein sollen. Diese Tests appellieren aber, ähnlich wie der Binetsche „Ausschneideversuch“, offensichtlich so stark an das rein visuelle Vorstellen, dafs sie für den gedachten Zweck kaum in Betracht kommen und deshalb hier erst nicht näher beschrieben werden sollen. — Meumanns Aufsatz (17) enthält im wesentlichen dessen Ausführungen auf der ersten Tagung des Bundes für Schulreform in Dresden, so dafs hier auf den betreffenden Kongrefsbericht (*ZAngPs* 6, S. 101) verwiesen werden darf. — Murtfeld (18) gibt eine ausführliche und von grofser praktischer Erfahrung zeugende Zusammenstellung von Versuchen zur Intelligenzprüfung, wie sie ihm für die Bedürfnisse der Hilfsschule empfehlenswert erscheinen. In der Systematik und Terminologie lehnt M. sich an Ziehen an. Die Folge davon ist, dafs er, da er sehr ge-

wissenhaft ist, für jede Fähigkeit und Teilfähigkeit ein paar Versuche fordert, so dafs der praktischen Anwendung seiner Methode in ihrer Vollständigkeit einige Bedenken entgegenstehen. Doch enthalten seine Vorschläge manche anregenden Einzelheiten.

FERNALD (19) schildert die Versuche, die er an 100 kriminellen Jugendlichen mit folgenden Tests gemacht hat: Gewichtsunterscheidung, Augenmafs, Schnelligkeit der Bewegungen der Hand, „Achievement capacity Test“ (es wird unter Anwendung eines einfachen Apparates gemessen, wie lange Vp. still stehen kann, ohne mit den Fersen den Fufsboden zu berühren), Ausstreichen von Zahlen („Bourdon“), Rückwärts-Zählen, gewöhnliche Assoziationsversuche, Wiedererkennen vorgezeigter Bilder, „Ethical Perception Test“ (Vp. hat 10 Fragen zu beantworten, durch die sein „Verständnis für Recht und Unrecht“ geprüft werden soll), „Ethical Discrimination Test“ (Vp. hat 10 verschiedene sittliche Verfehlungen, die ihr vorgelegt werden, ihrer Schwere nach zu ordnen; als Ergänzung werden noch vorgeschlagen analoge Reihen von je zehn verdienstvollen Handlungen und zehn erstrebenswerten Zielen). Einige von diesen Tests verwirft der Verf. schliefslich selbst als untauglich; ob die anderen, die er behalten will, für den Zweck der Klassifikation jugendlicher Strafgefangener wirklich alle von Wert sind, kann bezweifelt werden. Dagegen ist sicher, dafs die Berechnungsart, die Verf. verwendet, in mehreren Punkten unzulässig ist. Er stellt nämlich für jeden Test eine Rangordnung unter seinen 100 Vp. her, wobei er schon den Fehler macht, dafs er den Vp. mit gleicher Testleistung nicht einen mittleren Rangplatz gibt, z. B. der 16. bis 45. Vp. mit einer Testleistung gleich 70% nicht den Rangplatz 30, sondern den Rangplatz 16, wodurch natürlich den wahren Verhältnissen der Leistungsquanten durchaus nicht Rechnung getragen wird. Die so für jede Vp. entstehenden elf Rangplätze benutzt er nun, um einen Resultantenwert für jede Vp. zu berechnen, indem er arithmetisches Mittel und Zentralwert bestimmt. Aber ein solches Verfahren scheint mir nur da statthaft zu sein, wo den Tests, die man zur Aufstellung einer kombinierten Rangordnung benutzt, ungefähr der gleiche Wert als Hinweis auf einen bestimmten Defektgrad, oder überhaupt eines „Fähigkeits“-Quantums zukommt. In diesem Falle werden dann auch die einzelnen Rangplätze für jede Vp. im allgemeinen nur wenig voneinander abweichen; es wird also etwa gleichbedeutend sein, ob eine Vp. in dem *einen* oder in einem *anderen* Test, z. B. den Rangplatz 1, erhält. Jene Bedingung ist aber bei F. keineswegs erfüllt, was er selbst zugibt, und es ist deshalb ganz ungerecht und mufs schliefslich ein ganz falsches Bild von den Defektgröfsen der Vp. geben, wenn z. B. die niedrigsten Leistungen in allen Tests *gleich* gewertet werden, indem sie bei der Berechnung des Resultantenwertes in Gestalt des gleichen Rangplatzes 1 zur Geltung kommen. In der vom Verf. entworfenen Tabelle weichen daher die einzelnen Rangplätze aufserordentlich voneinander ab; einer Vp. kommen z. B. folgende elf Rangplätze zu: 51, 96, 17, 21, 1, 74, 27, 12, 72, 83, 1 — und es gehört wirklich ein starker Glaube an die Mathematik und die „methode of the science of mental measurements“ dazu, um aus dieser Reihe von Rangplätzen einen Resultantenwert zu berechnen, der die Höhe der sittlich-geistigen Veranlagung

eines bestimmten Individuums repräsentieren soll. Aber selbst wenn man die Möglichkeit hiervon zugäbe, so wäre es auf dem Wege, den Verf. beschreitet, wiederum sicher nicht erreichbar. Er nimmt nämlich, wie gesagt, zum Schufs einfach nur den Zentralwert der Rangplätze jeder Vp., was in anbetracht der enormen Streuung der sehr wenigen Zahlenwerte natürlich in hohem Grade ein Spiel mit dem Zufall ist. In der oben angeführten Reihe von Rangplätzen z. B. ist der Zentralwert 27, die ihm benachbarten Werte sind 21 und 51, dann 17 und 72! Obgleich endlich auch noch das Alter der 100 Vp. in ziemlich weiten Grenzen schwankt (in der Hauptsache zwischen 15 und 25 Jahren), so ordnet der Verf. die sämtlichen Zentralwerte in eine Reihe und glaubt nun, auf diese Weise seine 100 Vp. der Gröfse ihres Defektes nach richtig geordnet zu haben. Er meint: „die Berechnungen sind einfach, wenn man mit der Methode vertraut ist, und erfordern noch nicht 10 Minuten, wenn man die relative Stellung einer neuen Vp. innerhalb der vorhandenen Gruppe ermitteln will". Wenn Verf. seine „Methode" nicht überzeugender gestaltet, so werden ihr auch die nur 10 Minuten, die sie beansprucht, nicht viele Freunde erwerben.

Burt (20) hatte bereits in einer Arbeit aus dem Jahre 1909 (*BrJPs* 3) eine Reihe von Tests beschrieben, bei denen immer nur relativ einfache Wahrnehmungs- und Bewegungsprozesse geprüft wurden. In der ersten der beiden hier zu erwähnenden Untersuchungen wurde mehr Gewicht gelegt auf Tests, die sich an die höheren Funktionen wenden. Vp. waren $11\frac{1}{2}$ bis $13\frac{1}{2}$ jährige Knaben und Mädchen. Die stärksten Korrelationen mit der Intelligenz (von den Lehrern geschätzt) ergaben folgende Tests: Textergänzung, Bilden von Sätzen mit gegebenen Worten, Finden von Analogien (Essen — Trinken, Hunger —?), Herausfinden der richtigen Syllogismen aus einer Reihe von teils richtigen, teils falschen, Mengenschätzung (möglichst schnell angeben, wie viele Punkte auf einer Karte aufgezeichnet sind) und Zusammensetzen von zerschnittenen Bildern. Leider wurden meistens Massenversuche gemacht. Da hierbei die Lösung der vorgelegten Aufgaben schriftlich geschah, so mufs der Ausfall in hohem Mafse von der Schreibgeschwindigkeit und anderen Faktoren beeinflufst worden sein, die mit der Intelligenz gar nichts zu tun haben. Hoffentlich gelingt es dem Verf., sich in Zukunft von der sonderbaren Ansicht zu emanzipieren, dafs Massenversuche bei experimentell-pädagogischen Problemen den Einzelversuchen vorzuziehen seien.

Das Material an Ergebnissen, das der Arbeit von Burt und Moore (21) zugrunde liegt, entstammt, aufser den früheren Untersuchungen Burts, einer neuen Vesuchsreihe mit zahlreichen Tests an 130 gemeinschaftlich unterrichteten Knaben und Mädchen; auch einige Versuche an Erwachsenen wurden mit verwertet. Der Vergleich der Leistungen geschah so, dafs bei jedem Test berechnet wurde, wieviel % der Knabenleistungen besser waren als der Zentralwert der Mädchenleistungen. Von der so erhaltenen Zahl wurde dann 50 abgezogen, so dafs eine positive Zahl eine Überlegenheit der Knaben, eine negative Zahl eine solche der Mädchen bedeutet. Verff. teilen ihre Tests in vier Gruppen ein: I a. Einfache Wahrnehmungs-

vorgänge (Raumschwelle, Augenmaſs usw.), Ib. Einfache Bewegungsvorgänge („Tapping", Reaktionszeiten usw.), II. Komplexe Wahrnehmungs- und Bewegungsvorgänge (Karten sortieren, „Alphabet Test" [Heraussuchen der Buchstaben in alphabetischer Reihenfolge aus ungeordneten Buchstabenserien], mechanische Rätselspiele usw.), III. Assoziationsvorgänge (Gedächtnis für sinnloses Material, freies und gebundenes Assoziieren), IV. Denkvorgänge (Textergänzung, Sätze bilden, richtige und falsche Schlüsse unterscheiden usw.). — Das allgemeinste Ergebnis dieser Versuche lautet: Je komplexer die geprüfte geistige Fähigkeit, desto stärker die Korrelation zur Intelligenz, desto geringer der Geschlechtsunterschied. Die Technik der Experimente ist auch hier vielfach keineswegs einwandfrei, und die Einzelergebnisse haben meistens nur ganz provisorischen Charakter, so daſs man zweifeln muſs, ob es einen Sinn hat, ein derart fundamentales Allgemeinergebnis daraus abzuleiten. Aber selbst wenn die Versuche selbst zuverlässiger wären, würde es immer noch sehr fraglich sein, ob man, der offenbaren Tendenz der Verff. entsprechend, aus dem im wesentlichen gleichartigen Verhalten der Schüler und Schülerinnen gegenüber den „Denktests" auf eine wesentliche intellektuelle Gleichartigkeit der Geschlechter überhaupt schlieſsen darf. Dies dürfte man doch nur dann tun, wenn man vorher sichergestellt hätte, daſs man mit Hilfe dieser Tests tatsächlich imstande ist, Intelligenztypen und -unterschiede aufzudecken und zu fassen, wie sie für die einzelnen Menschen im alltäglichen Leben, in der Berufsarbeit usw. charakteristisch sind. Die Verff. führen den Satz an — und scheinen ihm beizupflichten —, daſs die typischen intellektuellen Unterschiede zwischen den einzelnen Individuen viel gröſser seien als diejenigen zwischen den Geschlechtern im allgemeinen. Wenn sie nun die Resultate ihrer Versuche als Stütze für diese Ansicht anführen, so hätten sie zeigen müssen, daſs die tatsächlich existierenden individuellen Differenzen ihrer Vp. sich in ihren Testleistungen ausprägen; nur dann wäre es berechtigt, aus dem Fehlen von typischen Unterschieden in den Testleistungen der Geschlechter auf das Fehlen eines solchen Unterschiedes im intellektuellen Leben der Geschlechter überhaupt zu schlieſsen. Es zeigt sich also hier wieder einmal deutlich, auf wie unsicherem Boden die ganze Testpsychologie bis jetzt noch ruht, und wie wenig beweisend der Ausfall von Testexperimenten in „psychographischer" Hinsicht noch ist. Die Hauptarbeit, die durch keine Finessen der Versuchsanordnung und durch keine korrelationsrechnerischen Spitzfindigkeiten ersetzbar ist, ist eben noch zu leisten. An welcher Stelle sich der schwächste Punkt der bisher referierten Darlegungen der Verff. befindet, scheinen diese richtig zu ahnen, wenn sie in der Einleitung zum zweiten, der „Gefühlstätigkeit" gewidmeten, Teile ihrer Arbeit sagen: in every day activities mental behaviour is determined largely by emotional capacities. Die Verff. haben nun versucht, sich mit einigen Tests mehr an das Gefühlsleben ihrer Vp. zu wenden, und obgleich auch hier ihre Methodik oft nur den allerprimitivsten Ansprüchen genügt, so scheint der von ihnen eingeschlagene Weg doch der richtige zu sein. Das Hauptergebnis dieser „Gefühlstests" ist: „es scheint, daſs die in jedem einzelnen der beiden Geschlechter vorherrschenden Gefühle und die Art der gefühlserregenden Gegenstände schon in sehr frühem Alter vonein-

ander abweichen; dafs diese Abweichungen gering sind, aber mit wachsendem Alter zunehmen." — Die Arbeit ist übrigens trotz der erwähnten Mängel wegen der Fülle interessanter Details lesenswert.

Simpson (22) hat folgende Tests verwendet: 1. Auswählendes Denken (Textergänzen, Assoziieren schwieriger Gegensätze), 2. Gedächtnis (für Worte, Satzfolgen und geometrische Figuren), 3. Assoziieren (Addieren, leichte Gegensätze, paarweises Assoziieren von Worten mit hieroglyphischen Figuren, Vervollständigen von Buchstabenpaaren wie ba, ca usw. zu Worten durch Anfügen von weiteren Buchstaben), 4. Wahrnehmung (Bourdonprobe mit Buchstaben und geometrischen Figuren), 5. Motorische Geschicklichkeit der Hand, 6. Längenunterscheidung. Jeder Test wurde zweimal vorgelegt. Vp. bildeten zwei Gruppen. Die „gute" Gruppe bestand aus 17 Professoren und älteren Studenten der Universität; die „schlechte" Gruppe aus 20 meist öffentlich unterhaltenen vorübergehend arbeitslosen Individuen aus dem Handwerker- und Arbeiterstande. Natürlich sind die Leistungsunterschiede beider Gruppen sehr grofse, namentlich in den unter 1. bis 3. angeführten Tests, wo die Streuungskurven meist kaum noch ein Stück gemeinsam haben. Trotzdem vereinigt Verf. bei der Berechnung der Zuverlässigkeits- und Korrelations-Koeffizienten beide Gruppen überall miteinander, was selbstverständlich ganz unerlaubt ist und zu Korrelationen führt, die im höchsten Grade „spurious" sind. Bemerkenswert ist, dafs die Zuverläfsigkeit in der schlechten Gruppe fast durchgehend bedeutend gröfser ist als in der guten, was wiederum gegen die Versuche in der schlechten Gruppe mifstrauisch machen mufs. Den unter Aufwand von grofser Rechenarbeit abgeleiteten Resultaten kommt daher nicht entfernt der Wert zu, den Verf. ihnen beimifst.

Abelson (23) hat — offenbar unter der Leitung Spearmans — eine Reihe von Versuchen an geistig zurückgebliebenen Kindern gemacht. Die angewendeten Tests sind meist solche für Gedächtnis, Wahrnehmung und motorische Geschicklichkeit, als eigentlicher Intelligenztest kommt nur das Erklären von Bildern in Betracht. Die Arbeit enthält die für die Spearmanschen Korrelationsrechnungen charakteristischen Fehler und Willkürlichkeiten, so dafs man von der Mitteilung der vielfach allerdings recht interessant klingenden Ergebnisse absehen darf. Nur folgendes möge zitiert werden: der diagnostische Wert sämtlicher Tests ist trotz ihrer grofsen inhaltlichen Verschiedenheiten ungefähr der gleiche, denn: sämtliche Korrelations-Koeffizienten für die einzelnen Tests untereinander müssen als ungefähr gleich grofs betrachtet werden, da die empirisch gefundenen Differenzen zwischen ihnen nicht gröfser sind, als es dem Zufall entspricht. Wenn nun aber die K.-K., die man durch Versuche mit einer Mehrzahl von Tests gefunden hat, „eigentlich" alle untereinander gleich sind, so hat es doch keinen Sinn, sie ihrer Gröfse nach in Reihen zu ordnen. Dies aber tut Spearman in seiner gemeinsam mit Hart publizierten Arbeit (24). Er bildet hier aus den ihm zugänglich gewesenen Arbeiten Paare von Reihen von K.-K., indem er z. B. die K.-K. zwischen dem Test T_1 und den Tests T_3 bis T_n mit den analogen K.-K. zwischen den Tests T_2 und T_3 bis T_n kombiniert (was voraussetzt, dafs sie untereinander nicht gleich sind) und nun die K.-K. zwischen solchen Reihen berechnet. Dabei findet er mit Hilfe der ihm

stets zu Gebote stehenden rechnerischen Kunstgriffe, dafs der K.-K. zwischen solchen Reihenpaaren im Prinzip gleich + 1 ist. Warum er sich der Mühe dieser Rechnung unterzieht, ist mir nach der eben erwähnten Arbeit von ABELSON nicht klar. Denn wenn die K.-K. verschiedener Tests untereinander eigentlich alle gleich grofs sind, so ist der K.-K. zwischen den genannten Reihenpaaren sowieso gleich + 1, oder vielmehr es hat überhaupt keinen Sinn, derartige K.-K. zu berechnen.[1] Da die Arbeit von H. u. SP. trotz mancher scharfsinnigen Bemerkung voller Widersprüche und Unklarheiten ist, so gehe ich hier nicht näher darauf ein. Man darf aber gespannt sein, zu welchen Entdeckungen SP.s mathematischer Spürsinn noch führen wird.

Es wird aus dem Vorangegangenen klar geworden sein, dafs die Mehrzahl der Versuche, Tests in den Dienst der theoretischen oder der angewandten Psychologie zu stellen, auf einem ziemlich niedrigen wissenschaftlichen Niveau steht. Soweit dieser Übelstand nicht einfach daher rührt, dafs solche Versuche vielfach von offenbar ganz ungenügend vorgebildeten Experimentatoren ausgeführt werden, dürften hauptsächlich zwei Gründe dafür anzugeben sein. Der erste ist der, dafs die Versuche selbst viel zu rasch durchgeführt und ihre Rohresultate fast unbesehen hingenommen werden; dies prägt sich z. B. schon in der grofsen Vorliebe für Massenversuche, ferner aber auch darin aus, das man Versuchsbedingungen anwendet, die sich bei einigermafsen kritischem Urteil und namentlich bei genauer psychologischer Analyse der Testleistungen als ungeeignet und verbesserungsbedürftig erweisen. Der zweite Grund ist der, dafs man im allgemeinen auf die mathematische Verarbeitung, auf die Berechnung von Prozent-Zahlen — womöglich mit mehreren Dezimalen — auf die Anlegung von Tabellen, Zeichnung von Kurven usw. einen viel zu grofsen Wert legt und auf diese Weise das eigentliche, d. h. psychologische Problem ganz aus den Augen verliert; es gibt Abhandlungen, in denen man hunderte von Korrelations-Koeffizienten, aber kein einziges Versuchsprotokoll zu sehen bekommt, so dafs man glauben mufs, ihre Verfasser betrachten die Psychologie lediglich als günstige Gelegenheit, ungestört Rechenexempel ausführen zu können. Die „mental tests" haben bereits einmal sozusagen Bankerott gemacht; es scheint, dafs ihnen dieses Schicksal noch ein zweites Mal bereitet werden soll.

[1] Falls A. der Ansicht ist, dafs die Gleichheit der K.-K. nur bei abnormen, nicht bei normalen Personen zu erwarten sei, so ist der Grund, den er dafür angibt, natürlich völlig unbewiesen und überhaupt nichtssagend: nämlich dafs bei den Abnormen der Mechanisierungsprozess noch nicht soweit vorgeschritten sei, so dafs bei ihnen die „Intelligenz" in allen Testleistungen (auch in den bei Normalen schon mechanisierten) ungefähr in gleich starkem Mafse zur Geltung komme.

Untersuchungen über das kindliche Bildurteil.

Sammelbericht von W. MATZ-Breslau.

In dem Bericht über den IV. internationalen Kongrefs für Zeichnen, angewandte Kunst usw. (*ZAngPs* **8** (1), 118/19) wurde eine Reihe von Versuchen besprochen, die das Hamburger Institut veranstaltet hat, um die ästhetische Empfänglichkeit von Kindern zu untersuchen. Von diesen Versuchen liegen jetzt 3 als Veröffentlichungen vor[1]:

Friedrich Müller, Ästhetisches und aufserästhetisches Urteilen des Kindes bei der Betrachtung von Bildwerken. *PdPsFo* **2.** 1912. 3,— M.

Gustav Dehning, Bilderunterricht. Versuche mit Kindern und Erwachsenen über die Erziehung des ästhetischen Urteils. *PdPsFo* **3.** 1912. 3,50 M.

O. Hasserodt, Bilderunterricht. Einführung in das künstlerische Bildverständnis durch Besprechung und nachschaffendes Zeichnen. *ZPdPs* **14.** S. 210—222. S. 276—290.

Wie man schon aus den Titeln zu erkennen vermag, sucht MÜLLER die Fähigkeit der Kinder, über Bilder zu urteilen, festzustellen. Seine Untersuchung ist also rein konstatierend. DEHNING und HASSERODT dagegen suchen auf die ästhetische Empfänglichkeit des Kindes durch Unterricht einzuwirken. So bilden diese 3 Arbeiten einen neuen Beitrag zur viel erörterten Kunsterziehungsfrage. MÜLLERS Absichten sind aber doch wohl mehr psychologischer Art; ihm liegt zunächst daran, das Verhalten des Kindes vor dem Kunstwerk (Bild) zu untersuchen. Er ist sich dabei vollauf bewufst, die erste wissenschaftliche Grundlage für alle Diskussion über „Kind und Kunst" zu schaffen.

Der Weg, den **Müller** einschlägt, ist folgender:

I. Versuch. Erstens wurden Bilder einander gegenübergestellt, „von denen das eine interessant und lebendig, das andere ein reines Stimmungsbild ist" (FRIESE „Springender Löwe", W. STRICH-CHAPELL „Lieb Heimatland, ade", BIESES „Hünengrab").

Zweitens wurden 3 Porträts vorgelegt; das eine einen schönen Mann darstellend (Kaiser Friedrich) in formal schlechter Ausführung; dann ein häfslicher Mann in künstlerischer Darstellung (REMBRANDTS „Mann mit Helm") und ein schöner Mann in künstlerischer Darstellung (VAN DYCK „Thomas Kalligrew").

Drittens wurde eine farbige und eine nichtfarbige Darstellung eines und desselben Vorganges, der den Kindern bekannt war, vorgelegt („Die Flucht nach Ägypten" von RUBENS und „Die heilige Familie" von DÜRER). Die Bilder wurden einzeln zur Beschreibung vorgelegt, dann aber die zu-

[1] Auf die sachlich hierher gehörige Arbeit von SCHMIDT-Würzburg wird der dazwischen liegenden Zeit wegen nicht mehr näher eingegangen. Die übrigen Arbeiten des Hamburger Instituts sind — meines Wissens — noch nicht veröffentlicht.

sammengehörigen zum Vergleich. Als Versuchspersonen dienten je sechs Knaben und sechs Mädchen der Volkschule im Alter von 7, 9, 11 und 13 Jahren.

II. Versuch. Zur Kontrolle des 1. Versuchs wurde ein Bild einer ganzen Klasse vorgelegt („Zeppelin über dem Bodensee“ von Zeno Diemer, Voigtländer Steinzeichnung).

III. Der 3. Versuch sollte zeigen, wie weit ästhetische Gesichtspunkte das kindliche Bildurteil bestimmen. Zu diesem Zweck wurde ein von Meumann entworfenes System von Gesichtspunkten verwendet. Dieser Versuch bildet fraglos den Kern der ganzen Untersuchung. Einmal ist es interessant, wie das kindliche Urteil über Bilder überhaupt beschaffen ist; dann aber taucht die Frage von selbst auf: Kann man eigentlich von ästhetischer Beurteilung beim Kinde sprechen? Was ist das ästhetische in diesen Urteilen? Und welche Kriterien gibt es, die die Elemente eines Urteils als ästhetisch erweisen oder nicht? Wo immer diese Frage auftaucht, wird ein mehr oder weniger deutlich bewufst gewordenes System ästhetischer Anschauungen zur Hand sein und die Gesichtspunkte liefern, nach denen die Elemente eines Urteils als ästhetisch oder nicht-ästhetisch herausgesondert werden. Also je nach der ästhetischen Grundanschauung des Versuchsleiters werden die Urteile der Versuchspersonen als ästhetisch oder nicht-ästhetisch beurteilt. Ist man sich dessen und der Relativität der Feststellungen des Versuchsleiters immer bewufst, dann mag man mit den Ergebnissen Müllers recht zufrieden sein.

Dafs wir aber in der objektiven Bildbeurteilung und überhaupt in der Beurteilung von Kunstwerken noch immer sehr im argen sind, das zeigt sich immer wieder bei der ersten Beurteilung einer neuen Kunstrichtung, eines neuen Kunstideals, einer neuen Kunst- oder Schönheitsidee. Wie sehr man sich auch gewöhnt hat, eine Zahl von Gesichtspunkten ins Auge zu fassen zur Beurteilung eines Werkes, wie oft kommt es dennoch vor, dafs ein Werk falsch oder gar nicht verstanden wird! Die Meumannschen Fragen sind gewifs recht fruchtbare Gesichtspunkte, aber ob sie geeignet sind, Kinder in das Verstehen von Kunstwerken einzuführen, ist eine andere Frage, die freilich gröfstenteils nach den Müllerschen Versuchen günstig beantwortet werden kann. Aber einige Schwierigkeiten wird der Versuchsleiter selbst wohl am meisten gefühlt haben, mehr noch als es der Leser aus den Ergebnissen zu entnehmen vermag. Wenn z. B. den Kindern die Frage vorgelegt wird: War der Künstler tüchtig oder konnte er nicht viel? — so liegt die Gefahr zum mindesten sehr nahe, dafs alt- und superkluge Antworten erfolgen, so wenig es auch bei diesen Untersuchungen geschehen ist. —

Der Begriff der „Stimmung“, der erste nach Meumann herausgehobene Punkt, mufste erst den Kindern rein begrifflich klar gemacht werden unter Beziehung auf Musik. Weiter wurde dann auf die Individualität des Künstlers eingegangen, seine Absichten und Darstellungsmittel in Betracht gezogen.

Sodann wurde das Objekt bestimmt nach der Zeit, in die es gehört, nach der Art und Güte und den Mitteln der Wiedergabe, womit schliefslich die Komposition des Ganzen zusammenhängt. —

In der Reihe dieser Gesichtspunkte wechseln ästhetische und außerästhetische miteinander ab, wenn anders ich diese Begriffe nach Müller richtig verstehe. Unter „ästhetisch" scheint Müller alles das zu fassen, was die rein formale Seite des Kunstwerkes berührt, wobei die Stimmung mit zur Form gerechnet wird. Fraglich bleibt es dagegen, ob die Idee, die in jedem Werke liegt, also das, was den eigentlichen Gehalt eines Kunstwerkes ausmacht, unter den Begriff „ästhetisch" fällt; oder auch, ob man mit den Gesichtspunkten Meumanns diesen geistigen Gehalt wird fassen können. Es werden wohl die Begriffe „künstlerisch" und „ästhetisch" auseinanderfallen, so daſs „ästhetisch" nur die Formgebung bezeichnen, „künstlerisch" dagegen die volle erschöpfende Beurteilung eines Werkes bedeuten würde.

Müller scheint auf die Erfassung der künstlerischen Idee verzichtet zu haben (denn „Stimmung" ist nicht dasselbe). Müller lag zunächst daran, die rein inhaltlichen Gesichtspunkte von den formalen zu sondern. Aber die Gefahr liegt doch nahe, Beurteilung von Kunstwerken in reinen Formalismus aufgehen zu lassen.

IV. Der 4. Versuch sollte den Zusammenhang der zeichnerischen Begabung mit der Bildbeurteilung herausstellen, eine Frage, die Hasserodt dann in umfangreicher und z. T. neuer, eigenartiger Weise zum eigentlichen Problem seiner Arbeit macht (s. u.). Müller lieſs die Kinder alles das zeichnen, was sie von dem gezeigten Bilde des „Zeppelin über dem Bodensee" behalten hatten. Ferner hatten sie einen Straſsenbahnwagen zu zeichnen. Aus beidem suchte Müller die zeichnerische Begabung der Versuchspersonen festzustellen.

V. Der letzte Versuch wurde mit Erwachsenen vorgenommen, um eine Norm zu schaffen, an der die kindlichen Urteile gemessen werden sollten. Als Versuchspersonen dienten 1. Ungebildete (z. B. Arbeiter), 2. Gebildete ohne besonderes Interesse für Kunst und ohne zeichnerische Begabung, 3. Versuchspersonen mit künstlerischer Neigung, 4. zeichnende Dilettanten, 5. Künstler.

Das Ergebnis zunächst bei den **Erwachsenen** war folgendes: zunächst urteilte der Laie mehr nach dem Inhalt, der Künstler mehr nach der Form; 1. bei den Ungebildeten herrschte fraglos der inhaltliche bzw. auſserästhetische Gesichtspunkt vor, so daſs Bilder abgelehnt wurden, weil z. B. der Inhalt der politischen Überzeugung der Versuchsperson widersprach. Der Gedanke an den Maler fehlt fast durchweg; 2. bei den Gebildeten kommt ein Faktor neu hinzu: die Stimmung wird gefühlt, und zwar, wie Müller meint, wohl infolge einer „gesteigerten Vertiefung in den Inhalt" (S. 25). Bisweilen werden auch die vom Künstler verwendeten Mittel beachtet; oft werden gerade diese Versuchspersonen verleitet, ihr erlerntes Wissen anzuwenden und deswegen Bilder abzulehnen, die es nicht verdienen; 3., 4. bei den künstlerisch Interessierten treten die formalen Gesichtspunkte bedeutend in den Vordergrund, zugleich aber werden die Absichten des Künstlers noch stärker herangezogen als von den übrigen Versuchspersonen; 5. bei den Künstlern selbst ist ein unbedingtes Überwiegen des Formalen festzustellen; die Urteile werden immer genauer begründet. —

Die Aussagen der **Kinder** sind mit gröſserer Vorsicht aufzunehmen, weil sie sich öfters über die Gründe ihres Urteils nicht so klar waren wie die Erwachsenen und oft antworteten, um eben eine Antwort zu geben. Die Urteilsbegründung der Kinder ist bedeutend geringer als die der Erwachsenen; auch kamen häufiger falsche Auffassungen des Bildinhalts vor. Im ganzen beruht das kindliche Urteil auf denselben Faktoren wie das der Erwachsenen; doch warnt Müller davor, es mit diesem ohne weiteres „zu identifizieren". Die tiefste Stufe ist die, welche bei dem rein Inhaltlichen stehen bleibt. Eine höhere Stufe fühlt die Stimmung; aber bisweilen werden Bilder abgelehnt, nicht weil das Bild keine Stimmung hat, sondern weil die Stimmung dem Kinde nicht gefällt, weil es zu „öde, einsam, wüst, still" usw. ist.

Neben dem Inhalt interessiert die Kinder am meisten die Farbe; wogegen die Güte der Zeichnung, sowie die Technik wenig beachtet werden.

Bei den Vergleichsurteilen tritt im allgemeinen eine Vertiefung der Urteilsbegründung ein. —

Höchst interessant sind, abgesehen von diesen fruchtbaren Ergebnissen, die weiteren Untersuchungen Müllers:

1. Die Differenzen der Geschlechter, auf die er zunächst eingeht, haben sich in seinen Versuchen als nicht so erheblich herausgestellt. (Indessen, wenn man einmal nur von diesem Gesichtspunkt aus derartige Versuche unternähme, würde sicher manches Wertvolle sich finden.) Bei den Mädchen ist der Farbensinn etwas besser entwickelt, aber das spielt bei der Urteilsbegründung keine erhebliche Rolle. Dagegen ist die Berücksichtigung der Stimmung bei den Mädchen häufiger als bei den Knaben (23 : 15).

2. Wie weit die Begabung bzw. die Gesamtleistungen in der Schule in Beziehung zu den Urteilen stehen, läſst sich schwer sagen. Wie weit Begabung und Schulleistung zueinander in eindeutiger Beziehung stehen, läſst sich selten mit einiger Sicherheit angeben. Müller selbst hofft viel durch die Intelligenzprüfungen in bezug auf die Begabung der Kinder zu erfahren! — Die Qualitäten der Bildurteile sind auch nicht eindeutig zu bestimmen, so daſs sich schon deswegen schwer das Verhältnis von Begabung und Bildurteil wird angeben lassen, ganz abgesehen davon, daſs beide Faktoren bisweilen voneinander abhängig sein können, es aber durchaus nicht zu sein brauchen.

3. Ergebnisreicher und fruchtbarer ist Müllers Versuch, die Binetschen Darstellungstypen in den Bildurteilen aufzufinden.

Er weicht allerdings — wohl mit gutem Recht, und Dehning folgt ihm darin — von Binet etwas ab, indem er folgende 6 Typen aufstellt:

a) der beschreibende Typus,
b) der beobachtende,
c) der gefühlsmäſsig beschreibende,
d) der gefühlsmäſsig beobachtende,
e) der gelehrt beschreibende,
f) der gelehrt beobachtende Typus.

Annähernd die Hälfte der Kinder gehört dem rein „beschreibenden" Typus an, dann folgen die „gelehrten" und schlieſslich die „gefühlsmäſsigen"

Typen. Mit zunehmendem Alter ändert sich die Zugehörigkeit zu den verschiedenen Typen.

4. Auf die Beziehung des kindlichen Bildurteils zur zeichnerischen Begabung geht Müller nur kurz ein. In Anlehnung an Kerschensteiner unterscheidet er 3 Stufen:

1. Schematische oder ganz unerkennbare Darstellungen,
2. solche mit falschem,
3. solche mit richtigem perspektivischem Raumbild.

Nur Punkt 1 läfst sich mit der niedersten Stufe der Urteilsbegründung in Beziehung bringen.

In der Zusammenfassung betont Müller, dafs die ästhetische Empfänglichkeit durchweg besser sei als die Urteilsbegründung; denn die Schwierigkeit des Ausdrucks ist, bei Kindern besonders, oft gröfser als man denkt, vor allem wo es sich um künstlerische Dinge handelt. Fühlen kann man wohl die künstlerische Macht eines Werkes, man kann ganz davon erschüttert sein, aber sagen, warum einen dieses ergreift und jenes kalt läfst, das ist etwas anderes. Die Aufgabe ist nicht gering für ein Kind: es soll sich des Eindrucks, den das Werk hervorruft, so bewufst werden, es soll das nur gefühlsmäfsig Erlebte so durchdenken, dafs es davon sprechen kann. —

An Material bietet diese recht fein durchdachte Versuchsanordnung recht viel. An Exaktheit und Weitsicht dürfte wohl (trotz einiger Mängel) manches Experiment dahinter weit zurückstehen. Wirklich bedeutsam aber wird die ganze Arbeit dadurch, dafs wirklich einmal der Anfang gemacht ist mit einer psychologischen Analyse des kindlichen Bildurteils, dafs eine Bedingung geschaffen wird, ohne die niemand über „Kind und Kunst" hätte reden sollen. Müller selbst spricht die Hoffnung aus, dafs nun einmal mit einem methodischen Unterricht in der Bildbetrachtung auf Grund dieser Ergebnisse begonnen werde. —

Noch im selben Jahre erschien, auf seinen Ergebnissen fufsend, **Dehnings** Buch **„Bilderunterricht"**. Wollte Müller mehr die wissenschaftliche Grundlage schaffen für irgendwelche Kunsterziehung durch Bildbetrachtung, so sucht Dehning zu zeigen, wie das kindliche Bildurteil zu erziehen ist; und Hasserodt verfolgt denselben Gedanken, nur bringt er andere Mittel in Anwendung. Beide suchen vor allem den Nachweis zu bringen, dafs die „stille Wirkung" eines Bildes, von der man soviel für die Kunsterziehung gehofft hatte, so gut wie gar nicht eingetreten ist.

Dehning verwandte zu seinen Versuchen 1) 4 Mädchen mit künstlerischem Interesse, 2) 16 Knaben der Volksschule, 3) 7 Mädchen der Volksschule und 4) 16 Erwachsene der verschiedensten Berufe, mit denen er Sonntags auch Führungen durch das Museum machte.

Die Fragen, die er beantwortet wissen will, sind folgende:

1. Wie ist das künstlerische Urteil beschaffen?
2. In welcher Weise wird es erzogen?
3. Inwiefern hat es sich durch erzieherische Beeinflussung verändert?

Während Punkt 1 dasselbe Ziel wie die Müllersche Untersuchung verfolgt, enthält 2 und 3 den Kern der Dehningschen Arbeit. Aus metho-

dischen Rücksichten mufste Dehning den Urteilsstand seiner Versuchspersonen vorher feststellen. Es ergeben sich so folgende Versuchsstufen:

I. ein Vorversuch zur Konstatierung des Urteils der Kinder,

II. ein Lernversuch mit denselben Bildern mit Ausnahme von zweien,

III. der Schlufsversuch: 1. dieselben Bilder wie in I als Parallele und 2. ein Kontrollversuch an neuen Objekten derselben Kunstart, 3. ein Kontrollversuch an einer neuen Objektart.

IV. Ein Gedächtnisversuch wurde noch hinzugefügt, um die Dauer der Einwirkung festzustellen.

Es versteht sich von selbst, dafs für diesen Versuch die Auswahl der Bilder von noch viel erheblicherer Wichtigkeit ist als bei Müller. Es ist Dehning gelungen, die Bilder so auszuwählen, dafs die Versuchspersonen das, was sie an dem ersten Bild gelernt hatten, sofort bei dem nächsten ohne grofse Schwierigkeit wieder fanden, ohne dafs doch eine rein mechanische Übertragung möglich gewesen wäre. Es würde jedoch zu weit führen, die Bilder alle namentlich anzuführen.

Die eigentliche Einwirkung bestand darin, dafs die Versuchspersonen von dem inhaltlichen zu dem rein formalen Standpunkt übergeleitet wurden. Das sucht Dehning zu erreichen durch Hinweise auf die Tätigkeit und die Absicht des Künstlers, durch Erklärung von technischen Ausdrücken, durch Demonstration der Kontrastwirkung usw. Dehning erklärt ausdrücklich, er habe die „Seele des Bildes" bzw. die Idee nicht in den Kreis der Betrachtung gezogen, sondern das Formale betont, weil er die Gefahr des Schablonisierens gefürchtet habe. Nur die älteren Versuchspersonen aber hätten den „entscheidenden Schlufs von der Erscheinung auf den Sinn" gezogen, d. h. hätten in den Darstellungsmitteln die Absicht des Künstlers gefühlt. Dieses scheint mir ein Punkt zu sein, der noch sehr der Beachtung harrt. Es dürfte doch einmal alle Kunsterziehung daran scheitern, die Seele, die Idee eines Werkes dem zu Unterrichtenden nicht so fühlbar machen zu können — oder das Verständnis der Idee überhaupt unmöglich zu machen.

Jedenfalls ist in dem Rahmen seiner Untersuchung Dehning völlig berechtigt, das Formale in den Vordergrund zu rücken. Die Aussagen der Versuchspersonen selbst geben das beste Zeugnis für das Gelingen seiner Bemühungen.

Im Anhang I hat Dehning den ganzen Verlauf seines Unterrichts dargestellt, worauf hier nicht näher einzugehen ist.

Bei den **4 Mädchen** kommt Dehning zu dem Ergebnis, dafs einzelne ästhetische Gesichtspunkte schon im schulpflichtigen Alter vor der Einwirkung vorhanden waren; vor dem 10. Jahre aber fehlten sie völlig. Nach der Einwirkung waren bis zu $8^1/_2$ Jahren herab ästhetische Gesichtspunkte zu finden. Mit $16^1/_2$ Jahren soll die höchste Stufe ästhetischer Urteilsfähigkeit bereits erreicht sein.

Die Darstellungstypen (nach Binet bzw. Müller) geraten durch Einwirkung ins Schwanken. Im 10. Lebensjahre scheint ein Übergang vom rein beschreibenden Typus zum beobachtenden einzutreten.

Bei den **Knaben und Mädchen der Volksschule** ist bis zum 13. Jahre der Inhalt für die Bildbeurteilung mafsgebend, erst später tritt

eine formale Anschauung ein. Nach der Einwirkung erfolgt natürlich ein Steigen nach der formalen Seite hin.

Nach Dehnings Ansicht ist kaum eine besondere ästhetische Veranlagung anzunehmen, die nicht mit der Gesamtbegabung in Korrelation stünde.

Die Differenzen der Geschlechter sind auch hier nicht erheblich; einen Zusammenhang mit dem Alter aber glaubt Dehning feststellen zu können.

Die Versuche mit den **Erwachsenen** dienten nur zur Kontrolle. Die Erwachsenen arbeiteten wesentlich intensiver und der Zeit nach länger als die Kinder. Die sonntäglichen Museumsführungen dienten zur Hebung des Interesses bei den Erwachsenen, das von vornherein bei den Kindern lebendiger war. Auch bei den Erwachsenen herrschte vor dem Unterricht der inhaltliche Gesichtspunkt vor. Durch den Unterricht wurde auch hier die stärkere Betonung der formalen Gesichtspunkte erreicht. — Dehning hatte sein Hauptaugenmerk auf die Bevorzugung eines Bildes gegenüber 2 oder 3 anderen gerichtet. Die Einwirkung hatte nun den Erfolg, dafs, während vorher im allgemeinen das durch den Inhalt fesselnde Bild (Kinobilder) bevorzugt wurde, nun das künstlerisch Wertvollere gewählt wurde in voller Würdigung seines künstlerischen Wertes.

Auch nach diesem Versuch läfst sich keine „charakteristische Differenz" der Geschlechter nachweisen.

Die Gedächtnisurteile zeigten keine Verringerung der ästhetischen Urteilsfähigkeit. — Die Ergebnisse der Dehningschen Arbeit sind also folgende: Die künstlerische Empfänglichkeit beginnt erst mit dem 10. Jahre; die allgemeine Begabung ist von hoher Bedeutung; weniger lassen sich dagegen Geschlechtsunterschiede feststellen, die beschreibende Anschauungsart ist für die Bildbeurteilung weniger günstig als die beobachtende und gefühlsmäfsige. Nach der Einwirkung werden künstlerische von wertlosen Bildern wohl unterschieden. Diese Art der Beurteilung geht im Laufe der Zeit nicht verloren.

Zu fordern wäre im Sinne Dehnings eine Untersuchung, die sich mit der Belehrung über die Bildidee beschäftigt. In pädagogischer Hinsicht fordert er vor allem für die höhere Schule derartigen Unterricht in der Bildbetrachtung. Dafs Dehnings Art und Weise der Bildbetrachtung — rein pädagogisch angesehen — ihren Zweck nicht verfehlt, zeigen die Aussagen der Versuchspersonen, dafs sie jetzt rechte Lust bekommen hätten, Bilder zu besehen. Wenn auch Seinig schliefslich recht hat mit der Forderung, die Jugend zum Schaffen, weniger zum Geniefsen zu erziehen, so darf man doch nicht vergessen, dafs dieses Geniefsen eine Höhe der Kultur bedeutet, die der Allgemeinheit mitzuteilen, sicher etwas Erfreuliches, ja Grofses ist.

Mag man vielleicht gegen Dehnings Methode diese oder jene Einwände machen, mag man an seiner Versuchsanordnung irgend etwas auszusetzen haben (obgleich ich nicht sehe, was Dehnings Versuche darin zu wünschen übrig liefsen), das ganze Unternehmen ist sicher bedeutungsvoll nicht nur vom Standpunkt der Pädagogik, sondern auch von dem der Psychologie. Denn beide Arbeiten bringen recht umfangreiches und wertvolles Material,

das aber noch etwas eingehender psychologisch analysiert und kontrolliert werden mufs. —

Weniger psychologisches Material als die beiden vorigen bringt die Arbeit von **Hasserodt**. Diese unterscheidet sich hauptsächlich dadurch von den beiden anderen, dafs sie die Selbstbetätigung, das Prinzip der Arbeitsschule, zur Verwendung bringt. Hatten sich bei den Versuchsanordnungen von Müller und Dehning die Kinder mehr passiv verhalten, so sucht Hasserodt sie durch eigene Tätigkeit für das ästhetische Urteil zu gewinnen.

Der Form nach unterscheidet sich Hasserodts Arbeit durch eine vorteilhafte Kürze und durch eine knappere und belebtere Darstellung. Eine wesentliche Erleichterung bei der Lektüre bietet auch der Abdruck der vorgelegten Bilder. Auch bei den anderen Arbeiten, wo noch bedeutend mehr Bilder verwandt wurden, wäre der Abdruck der Bilder sehr zu wünschen. In dem Reklameformat der Teubnerschen und Voigtländerschen Steindrucke wären die Kosten gering, und die Lektüre wäre sehr erleichtert worden.

Als Versuchspersonen dienten nur Schülerinnen der Selekta einer Hamburger Mädchenschule. Der Parallelversuch mit Erwachsenen konnte ziemlich unbeschadet wegfallen.

I. Zunächst legt sich auch Hasserodt die Frage vor, wie das unbeeinflufste kindliche Bildurteil beschaffen sei. Zu diesem Zweck nahm er ein Bild (Müller-Wachsmut „Postillon"), das schon in der Klasse gehangen hatte, und stellte die Aufgabe: „Schreibt etwas über das Bild". Der Erfolg war der, dafs die sonst sehr tüchtigen Schülerinnen nichts über das Bild zu sagen wufsten, sondern sich an das Lenausche Gedicht hielten, das dasselbe Thema behandelt.

II. Hasserodt suchte nun festzustellen, welche Steigerung die ästhetische Urteilsfähigkeit der Versuchspersonen durch Analyse des Bildes und Besprechung erführe. Da er sich dabei im grofsen und ganzen an Dehning anschlofs, bilden diese beiden Teile eigentlich nur eine erneute veränderte Wiederholung der Müllerschen und Dehningschen Versuche.

III. Hasserodt stellt einen Kontrollversuch an mit dem Bilde „Morgenrot" von Haug, das Ähnlichkeiten in der Stimmung mit dem „Postillon" hat und doch verschieden genug von diesem ist, um die Selbständigkeit des Urteils nicht zu beeinträchtigen. Als Ergebnis sieht Hasserodt an, dafs die Freude an der Kunst bei Kindern nicht ohne weiteres vorhanden ist, dafs sie aber geweckt werden kann.

IV. Nach diesen Versuchen, die sichtlich nicht ganz seine Zufriedenheit erwecken, kommt Hasserodt zu seinem eigentlichen Versuch, der in 2 Teile zerfällt,

1. das nachschaffende Zeichnen des Lehrers,
2. das nachschaffende Zeichnen der Kinder.

Zu 1 verwendet er wieder das in I benutzte Bild „der Postillon". Unter ständiger Kontrolle der Kinder zeichnete er selbst einen Teil des Bildes in Kohle ab. Jeder falsche Strich, jede zu grofse Helligkeit usw. wurde sofort von den Schülerinnen bemerkt, die wohl zum ersten Male mit

Bewufstsein sahen, wie solch ein Bild entsteht. Sie sahen die Schwierigkeiten, und so stellte sich von selbst die Achtung vor dem Kunstwerk und dem Künstler ein; so wurde eine Gefahr beseitigt, die bei den MÜLLERschen Versuchen wohl nicht so ganz glatt vermieden worden ist. Zugleich erwachte das Interesse der Kinder für das Kunstwerk. Sie sahen, worauf es bei einem Bilde ankommt: räumliche Anordnung, Perspektive, Helligkeiten usw., alles Dinge, die sich schwer sagen und andemonstrieren lassen, aber leicht zu begreifen sind, wenn man ein Bild so entstehen sieht. 2. Regte das Vorzeichnen des Versuchsleiters Interesse und Verständnis der Versuchspersonen an, so galt es in den letzten Versuchen diese sich frei betätigen zu lassen. Die „Mondnacht" von STRICH-CHAPELL wurde den Versuchspersonen vorgelegt mit der Aufgabe, das Bild nachzuzeichnen. Erzielt wurde damit, dafs die Mädchen gezwungen waren, die Vorlage genau zu studieren, zu suchen und zu sehen, worin die Vorlage der eigenen Zeichnung voraus war, und vor allem, worin das eigentlich Künstlerische in dem Bilde lag: Welche Mittel mochte wohl der Künstler angewandt haben, um gerade diesen Eindruck, gerade diese Stimmung hervorzurufen? Das waren Fragen, die nicht vom Versuchsleiter suggeriert wurden, eine Gefahr, die bei den DEHNING-MÜLLERschen Versuchen bisweilen auftreten kann; nein, ganz von selbst tauchten diese Fragen auf, die so entscheidend für das Urteil über Bilder usw. sind. Die Schwierigkeit, die nun jeder selbst zu überwinden hatte, der Abstand, den die Kopie immer noch, auch bei der gröfsten Mühe, die man sich gab, von dem Original hatte, flöfste die nötige Achtung vor dem Kunstwerk ein. Man sah das eigentlich Künstlerische. Und das war ja die Absicht. — Gewifs, zu einwandfreien psychologischen Feststellungen konnte HASSERODT bei seinem geringen Material nicht kommen; dazu wären umfangreichere Arbeiten nötig gewesen. Aber ein Weg ist gewiesen, wie Kinder zum Bildverständnis herangezogen werden können. Freilich hat das Kopieren in dieser Weise seine Grenzen; eine Raffaelische Madonna wird sich gegen ein derartiges Kopieren energisch sträuben; aber der Lehrer wird durch richtige Auswahl der Bilder doch bewirken, dafs die Kinder bzw. Erwachsenen sich in die Bildbetrachtung einleben; und was an einem Bilde gelernt ist, wird naturgemäfs beim nächsten angewandt. —

Bietet also die Arbeit HASSERODTS weniger Material für den Psychologen, so gibt sie desto lebendigere Anregung für den Pädagogen, und so reiht sich diese Arbeit zu den beiden anderen.

Alle drei Untersuchungen bilden, wie sich gezeigt hat, ein einheitliches Ganze. MÜLLER untersucht eingehend den psychologischen Tatbestand, DEHNING sucht das Bildurteil durch Unterweisung zu heben, HASSERODT durch eigene Betätigung der Versuchspersonen. Und mit Erfolg!

Mit diesen Untersuchungen, zu denen ergänzend die übrigen, z. T. noch nicht veröffentlichten des Hamburger Instituts gehören, ist der Grund gelegt für eine wirklich wissenschaftliche Erörterung der Frage: wie verhält sich das Kind zum Kunstwerk? Mit Recht heben die Verfasser hervor, dafs vor ihren Untersuchungen aufser einer Fülle von Programmliteratur nichts Derartiges bestand.

Einzelreferat.

Theodor Heller. **Grundrifs der Heilpädagogik.** 2. umgearbeitete und vermehrte Auflage. Leipzig, W. Engelmann. 1912. 676 S. M. 17.

Das hier in 2. Auflage vorliegende Buch des bekannten Heilpädagogen erfreut durch die klare Fassung des Begriffs der Heilpädagogik, indem diese ganz aufgebaut wird auf die Psychopathologie der kindlichen Entwicklungsstörungen. Die erzieherische Behandlung bei krankhaften geistigen Abnormitäten kann nur dann erfolgreich sein, wenn sich der Erzieher der krankhaften Grundlagen der Fehler und Schwächen der Kinder bewufst ist und ihnen entsprechend begegnet; er mufs also Art und Erscheinungsweise der zugrundeliegenden Abnormitäten kennen. Verf. gibt drum zuerst eine eingehende Darstellung von ihnen und leitet dann ganz konsequent das pädagogische Vorgehen immer von der Natur der vorliegenden Störungen ab und nicht von theoretischen Lehrmeinungen oder pädagogischen Grundsätzen.

Das pathologische Gebiet, das den Erzieher angeht, umfafst einmal die Schwachsinnszustände, dann aber auch alle sonstigen angeborenen oder erworbenen Psychopathien, die in der Kindheit vorkommen. Nach einer Einleitung über Begriffsbestimmung und Umgrenzung der Heilpädagogik behandelt Verf. im ersten Teil den infantilen Schwachsinn.

Nacheinander werden in den ersten Kapiteln abgehandelt Ursachen und Formen des erworbenen und des angeborenen Schwachsinns; die häufig damit verbundenen Nervenkrankheiten, wie die Epilepsie, Chorea, der Tic, ferner die Masturbation und die moralische Entartung; die Sprachstörungen; die Mifsbildungen und körperlichen und geistigen Degenerationszeichen (darunter auch die seltenen einseitigen Begabungen und Gedächtnisüberleistungen); schliefslich die Störungen der Sinnesfunktionen, sowie die abnormen Reaktionsweisen auf Gifte, Übermüdung und andere Schädigungen. Besondere Berücksichtigung finden noch der Infantilismus, Kretinismus und Mongolismus.

Es ist hier weniger auf streng wissenschaftliche Systematik als auf verständliche Darstellung gesehen, die anschauliche Bilder sowohl von den einzelnen Symptomen als von den ganzen Zustandsbildern liefert. Die Schilderung erhält eine persönliche Note durch die grofse eigene Erfahrung des Verf., aus der zahlreiche lehrreiche Beispiele eingestreut sind. Ganz

besonders aber geschieht die pädagogische Nutzanwendung aus einem Schatze reichster pädagogischer Erfahrungen heraus. Immer werden die pädagogisch wichtigen Momente besonders in den Vordergrund gerückt, so zugleich die krankhaften Wurzeln für die allermeisten Erziehungsschwierigkeiten aufgedeckt und Folgerungen für die erzieherischen Mafsnahmen daraus gezogen. Es ergibt sich zwanglos die Notwendigkeit weitgehender Individualisierung, ferner die Wichtigkeit der ärztlichen Mitwirkung. Wiederholt wird betont, dafs Erfolge oft nur beim richtigen Zusammenwirken von Arzt und Erzieher zu erzielen sind, wobei die Aufgaben beider in objektiver Würdigung klar gegen einander abgegrenzt werden.

Aus der theoretischen Bedeutung eines pathologisch-pädagogischen Phänomens werden dann die Mittel zu seiner Bekämpfung hergeleitet. Verf. betont aber, dafs der Erfolg dabei ganz von der psychischen Eigenart des Kindes abhängt, ganz besonders bei schwachsinnigen Kindern; und er entwickelt denn von den eigentümlichen Mängeln und Defekten der Schwachsinnigen ausgehend, wie man den Unterricht von der Einübung der einfachsten Funktionen bis zum Moralunterricht leiten und wie die Erziehung gestalten mufs. Auf letztere wird mit Recht das Hauptgewicht gelegt, und vor der landläufigen Überschätzung des Unterrichts gewarnt. Besonderer Erziehungswert wird der Selbsttätigkeit in n ü t z l i c h e r Arbeit beigemessen, die infolge ihres Einflusses auf die Charakterbildung und die Übung im sozialen Handeln eine wirkliche Arbeits t h e r a p i e ist. Die Frage der Disziplin wird ganz aus dem Geiste individualisierender Heilbehandlung erörtert und die Voraussetzungen betont, die im Erzieher selbst für eine wirksame Disziplin liegen.

Wertvoll sind die Ratschläge für die hygienische Ausgestaltung des Unterrichts, um die sich Verf. bekanntlich durch eigene Arbeiten verdient gemacht hat, denn die übergrofse Ermüdbarkeit dieser abnormen Kinder erfordert Berücksichtigung durch den Pädagogen wie durch den Arzt, wenn Schädigungen vermieden werden sollen. Dem pädagogischen Teil ist eine Übersicht über die Methoden der Intelligenzprüfung angefügt, wobei auch die neue von Binet und Simon kurz gewürdigt wird.

Den Schlufs des ersten Teils bildet die Geschichte der Entwicklung der Heilpädagogik von den ersten Anfängen bis zum gegenwärtigen Stand. Er enthält beachtenswerte Ausführungen und Anregungen für praktische Fragen der Anstaltserziehung, für die Berufsausbildung und die Fürsorge für die Entlassenen.

Der 2. Teil umfafst: Die nervösen Zustände im Kindesalter und ihre pädagogische Therapie und Prophylaxe. Die ersten Kapitel bringen die Darstellung der allgemeinen Erscheinungen der kindlichen Nervosität, der psychopathischen Konstitutionen und noch besonders der Hysterie. Auch hier sind die Krankheitsbilder scharf und klar gezeichnet. Hervorgehoben wird die wichtige Aufgabe, die der Erziehung bei diesen Zuständen in der Prophylaxe zufällt, zur Verhütung schwererer Krankheitszustände, die so oft durch ungünstige Erziehungseinflüsse seitens selbst abnormer Eltern, Erzieherinnen u. a. befördert werden. Die bei diesen frühreifen Kindern sehr wichtige sexuelle Frage wird gründlich erörtert; Verf. warnt vor frühzeitiger Aufklärung bei psychopathischen Kindern. Auch die Überbürdungs-

frage und die der Schülerselbstmorde, die beide in enger Beziehung zur Psychopathie stehen, finden sachverständige Aufklärung. Zur Behandlung werden Heilpädagogien auch für Unbemittelte angeregt.

Im Schlufskapitel, Fürsorgeerziehung und Heilpädagogik wird die Bedeutung der psychopathischen Konstitution für Verwahrlosung und Kriminalität auseinandergesetzt und die Folgerung gezogen, dafs auch die Fürsorgeerziehung Heilpädagogik sein müsse; dann könne sie eine bedeutende soziale und Kulturarbeit leisten. Hier berührt sich Verf. völlig mit den zeitgemäfsen Forderungen der Psychiater.

Überhaupt sind die neueren Ergebnisse der noch jungen Kinderpsychopathologie überall für die Erziehungstechnik verwertet. So stellt das Werk eine auf moderner wissenschaftlicher Grundlage beruhende Einführung in die Kunst der Heilerziehung dar, die für den Fachmann noch besonderen Wert durch die vielen praktischen Anweisungen des erfahrenen Verf. erhält. Aber auch der pädagogisch interessierte Nichtfachmann wird reichlich Anregungen daraus schöpfen. Die Darstellung ist in allen Teilen fesselnd. Ausführliche Literaturangaben und ein gutes Sachregister erhöhen die Brauchbarkeit des Buches und machen es auch als Wegweiser zu eingehender Orientierung über einzelne Spezialfragen gut verwendbar.

Chotzen.

Nachrichten.

Nachrichten aus dem Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung.

(Institut der Gesellschaft für experimentelle Psychologie.)
Kleinglienicke bei Potsdam, Wannseestrafse.
Ständige Ausstellung der Sammlung: Berlin N, Friedrichstrafse 126.

Nr. 8.
den 1. Oktober 1913.

Das Institut gibt soeben eine „Kurze Anleitung zur Ausführung der Intelligenzprüfung nach BINET und SIMON“, verfafst von OTTO BOBERTAG, dem Assistenten des Instituts, heraus. Die „Anleitung“ wird an die Benutzer der für die Intelligenzprüfung nach BINET und SIMON bestimmten, vom Institut zum Preise von M. 3.—, zu beziehenden Testmaterialien für den Preis von 50 Pf. abgegeben.

I. A.: Die Verwaltung.
STERN. LIPMANN.

Kleine Nachrichten.

Prof. CYRIL BURT wurde vom London County Council Education Committee als **„Schulpsychologe“** nach **London** berufen. Seine Aufgabe wird hauptsächlich darin bestehen, vermittels psychologischer Tests diejenigen Schulkinder auszusondern, die in Hilfsschulen („Special Schools“) zu überweisen sind. Eventuell sollen aber auch übernormal begabte Kinder auf diese Weise ausgesondert werden.

Laboratorium für experimentelle Pädagogik in Mies (Böhmen).

Dieses von Prof. RUDOLF PEERZ geleitete Institut hat es sich zur Aufgabe gestellt, die speziell-pädagogischen Fragen der Landschule einer eingehenden Untersuchung zu unterziehen. Als erstes Problem wurde die Bestimmung der Störungskurve aufgestellt. Bekanntlich sind die Schulen auf dem flachen Lande derart organisiert, dafs in einem Zimmer

zuweilen 2, 3, ja in der einklassigen Schule sogar sämtliche 8 Schuljahre vereinigt sind und gleichzeitig unterrichtet werden sollen. Da nun nicht alle Alterstufen dasselbe lernen können, so erscheint es geboten, die Schülerschaft in Gruppen zu sondern und sodann die einen derselben unmittelbar, d. h. durch das gesprochene Wort zu unterweisen, indes die anderen Gruppen eine schriftliche Arbeit ausfertigen. Dafs es hierbei nicht ohne Störungen abgeht, liegt auf der Hand. Doch welche Kombination von Gegenständen birgt ihrer am meisten, bzw. intensivsten? Diese Frage auf experimentellem Wege zu lösen, hat sich Prof. PEERZ zunächst als Aufgabe gestellt. Seine diesbezüglichen Untersuchungen haben vor mehr als Jahresfrist an dem Experimentell-pädagogischen Institute zu München begonnen und werden nunmehr in dem obengenannten Institute fortgeführt. An Instrumenten wurden bisher der Reaktionsapparat von HIPP, der Pneumograph, der Cardiograph, der Sphygmograph, der Ergograph und das Ästhesiometer herangezogen. Überdies hat P. durch eigens angefertigte Bildertafeln einen einfachen aber verläfslichen Kalkül gewonnen. Was vor allem ein ausreichendes Ergebnis erhoffen läfst, ist der Umstand, dafs P. durch die von ihm geleitete Monatschrift *„Blätter für den Abteilungsunterricht“* eine Massenuntersuchung eingeleitet hat, so dafs sich an dem Problem hunderte von Personen beteiligen. In der genannten Zeitung werden die jeweiligen Ergebnisse der Forschung mitgeteilt.[1]

Berichtigung.

In der Arbeit von WAGNER in diesem Heft sind folgende Ziffernangaben zu ändern:

S. 62 Z. 8 v. u. 43 statt 42.
„ 62 „ 7 „ „ 39 „ 43.
„ 62 „ 4 und 5 v. u. ist die 42 zu streichen.
„ 68 „ 9 v. o. 38, 47 statt 31, 41.
„ 68 „ 11 v. o. 43, 44 statt 44a, 45.
„ 68 „ 12/13 v. o. müssen die Ziffern heifsen: 39, 45, 46, 57, 58, 59, 60, 63.
„ 68 „ 16 v. o. 2h statt 10a.

[1] Unter Berufung auf *diese Zeitschrift* werden von der „Verwaltung der Blätter f. d. Abteilungsunterricht in Laibach, Krain“ einzelne Nummern kostenlos abgegeben.

Zur Psychologie der Taschenspielerkunst.

Das erste Kapitel in der Geschichte der Aussagepsychologie.

Von

SYDNEY ALRUTZ.

(Upsala.)

In der Gesellschaft für psychische Forschung in London wurde in den 1880er Jahren eine ausführliche Untersuchung der Frage gewidmet, ob und in welchem Grade Taschenspieler sog. spiritistische oder mediumistische Phänomene nachmachen können, und in Zusammenhang damit der Frage, wie grofs die Fehlbeobachtungen und Erinnerungstäuschungen bei den Teilnehmern an derartigen Séancen sind oder sein können.

Das Phänomen, um das es sich zunächst hier handelt, ist die sog. direkte Schrift auf der Schiefertafel. Der Vorgang ist hierbei gewöhnlich der, dafs eine Schiefertafel mit einem Stück Kreide von dem Taschenspieler oder dem sog. „Medium" oder von beiden eine Weile unter eine Tischplatte gehalten wird. Man hört oder hört nicht, dafs etwas geschrieben wird, und wenn man dann die Tafel hervornimmt, stellt es sich heraus, dafs sie mit einem oder mit mehreren Wörtern oder mit sonstigen Zeichen versehen ist, die bisweilen Antworten auf Fragen darstellen. Oder man bedient sich auch doppelter Schiefertafeln (mit oder ohne ein Griffelstück dazwischen), die möglicherweise noch zugeschraubt und mit Schlofs versehen sind.

Ein Mr. S. J. DAVEY, der sich für sog. psychische Forschung interessierte, hatte Gelegenheit, einige Séancen zu besuchen, in denen das Medium EGLINGTON direkte Schrift auf Schiefertafeln hervorbrachte. DAVEY kam indessen nach einiger Zeit auf den Gedanken, selbst zuzusehen, was in dieser Hinsicht lediglich

mittels Taschenspielerei erreicht werden könnte. Und er gelangte offenbar zu einem hohen Grade von Vollendung in dieser Kunst.

Was uns jedoch hier zunächst interessiert, ist, dafs Mr. DAVEY eine ganze Reihe urteilsfähiger Personen, darunter Mitglieder der S. f. P. R., einlud, an seinen Séancen teilzunehmen und später ihre Erfahrungen und Eindrücke niederzuschreiben. Einige von diesen wufsten, dafs blofse Taschenspielerkunststücke vorlagen, andere wufsten es nicht.

Alle diese Berichte wurden 1886—87 von der Gesellschaft in ihren „Proceedings", Bd. IV, herausgegeben, versehen mit einer Einleitung von Dr. HODGSON, einem Exposé von Mr. DAVEY selbst und mit kritischen Anmerkungen von HODGSON, DAVEY u. a.

Obwohl diese Berichte nicht während der Séance abgefafst sind, sondern erst einen oder mehrere Tage danach (selten an demselben Abend), und man demnach schon aus diesem Grunde beträchtliche Fehler zu erwarten hat, so müssen sie doch auf jeden Fall unser Interesse erwecken, da sie uns zeigen, w i e schlecht das Beobachtungsvermögen und das Erinnerungsvermögen unter solchen schwierigen Umständen funktionieren und w i e gering infolgedessen die Zuverlässigkeit dann ist.

HODGSON berichtet in der obenerwähnten Einleitung von einem Kunststück, dem er einmal unter eigentümlichen Umständen als Augenzeuge beiwohnte. Er stand neben einem Offizier und seiner Frau und sah zu, wie ein Hindu ein paar Figuren aus Holz und einige Münzen, die daneben lagen, zum Hüpfen und Tanzen brachte, als wenn sie dies von selbst taten. Der Offizier nahm eine Münze aus seiner Tasche und wollte sie zu den übrigen legen. Und er glaubte auch ganz bestimmt, dafs er dies getan hätte, obwohl HODGSON und auch die Gemahlin des Offiziers deutlich sahen, wie der Hindu gewandt ihm die Münze aus der Hand nahm, eben wie er sie hinlegen wollte, und sie dann selber neben die übrigen legte. HODGSON war der einzige von den dreien, der da wufste, wie das Kunststück gemacht wurde, und demnach auch, dafs, wenn der Offizier selbst die Münze hingelegt hätte, der Trick mifslungen wäre.

Nun meint HODGSON, dafs es höchst unwahrscheinlich sei, dafs die Bewegung des Hindus von dem Offizier überhaupt nicht apperzipiert worden wäre, sondern er will die Sache so erklären, dafs der schwache Eindruck, den der Offizier von dem wirklichen Vorgang erhielt, durch seine Vorstellung von sich selbst, wie er

sich niederbeugte und die Münze auf den Boden hinlegte, überdeckt und verwischt wurde.

Diese mentale Schwäche des Gedächtnisses ist es, auf die H. besonders aufmerksam machen will. Gewisse Eindrücke haben eine aufserordentlich starke Vergänglichkeit, Flüchtigkeit, Schwäche, Tendenz für immer zu verschwinden, ohne reproduziert werden zu können, obwohl sie wirklich einmal im Bewufstsein existierten und ein Glied in dem Strom des wachen Bewufstseins bildeten. Andere Fehlerquellen finden sich natürlich hier auch: direkte Sinnestäuschungen, hervorgerufen durch mechanische Mittel oder durch die Raschheit des Mediums in seinen Bewegungen, durch die in eine bestimmte Richtung gehende Erwartung der Versuchsperson und dadurch, dafs ihre Aufmerksamkeit in solchem Grade abgelenkt wird, dafs sie gewisse Bewegungen des Mediums überhaupt nicht auffafst. Indessen betont Mrs. SIDGWICK, und zwar nach H. mit Recht, dafs „wir nicht nur distrahiert werden, sondern auch unmittelbar danach vergessen können, dafs unsere Aufmerksamkeit wirklich distrahiert worden ist, oder dafs das Ereignis, das sie distrahierte, jemals eingetroffen ist".

Findet nun indessen ein solcher Erinnerungsfehler statt, so kann sich, wie H. zeigt, der nähere Verlauf in verschiedenen Fällen verschieden gestalten. Entweder weifs man bestimmt, dafs man sich nicht erinnern kann, wie ein bestimmtes Ereignis beschaffen war: partieller Ausschlufs = Vergessen mit Erinnerung daran. Oder es wird diese Lücke mit eingebildeten Ereignissen ausgefüllt, die mit den übrigen ein Ganzes bilden: Vertauschung (Substitution). Oder es werden die beiden Enden der Lücke miteinander verbunden, so dafs Partien, die in Wirklichkeit durch eine mehr oder minder lange Zeit voneinander getrennt waren, nun in der Erinnerung als unmittelbar aufeinander folgend erscheinen: vollständiger Ausschlufs = Vergessen ohne Erinnerung daran.

Eine andere Fehlerquelle liegt darin, dafs man beim Niederschreiben eine Sache vergifst, an die man sich jedoch sehr wohl hätte erinnern können, und an die man sich auch, wie eine Frage oder ein Hinweis zeigen kann, erinnert: vollständiger temporärer Ausschlufs.

Eine weitere Fehlerquelle liegt darin, dafs die zeitliche Folge beim Erinnern unrichtig wird, so dafs z. B. ein wirklich eingetroffenes Ereignis an die unrechte Stelle gesetzt wird: Ver-

schiebung (Transposition). Dies geschieht ganz besonders, wenn eine Menge Ereignisse innerhalb sehr kurzer Zeit eintreffen.

Schliefslich kann ein reiner Zusatz bei dem Versuch, sich eines Vorganges zu erinnern, gemacht werden, besonders wenn der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Teilen desselben locker ist: wir haben solchenfalls eine reine Einschiebung (Interpolation). Dies trifft indessen selten ein.

Angenommen z. B., dafs eine Person, die völlig ehrlich ist, bezeugt hat, dafs sie eine Schiefertafel, unmittelbar bevor man etwas auf derselben geschrieben fand, untersucht habe, so sind vier Möglichkeiten in Betracht zu ziehen, aufser der, dafs ihre Aussage wirklich richtig ist: Interpolation (es wurde überhaupt keine Untersuchung angestellt), Substitution (die Untersuchung wurde nicht in der, in der Aussage angegebenen Weise angestellt), Transposition (die Untersuchung wurde bei einer anderen Gelegenheit angestellt) und Ausschliefsung (andere, ungenannte Ereignisse trafen zwischen der Untersuchung und der Konstatierung der Schrift ein).

Von grofser Bedeutung ist die Neigung der Anwesenden, Einzelheiten des Vorganges infolge ihres Interesses für „okkulte“ Erscheinungen oder ihres speziellen emotionellen Zustandes zu übertreiben oder zu übersehen.

Vom psychologischen Gesichtspunkt aus gibt es, kann man sagen, drei verschiedene Grade von Taschenspielerkunst, und Daveys gehört zweifellos dem höchsten dieser Grade an. Man darf nämlich nicht glauben, dafs es eine leichte Sache ist, wie D. es tut, mit der Unaufmerksamkeit und Gedächtnisschwäche von Menschen zu operieren und sich ihrer in so hohem Grade zu bedienen, wie es hier erforderlich ist.

Der erste Grad und derjenige, der das geringste psychologische Interesse hat, ist der, bei dem Apparate benutzt werden. Der zweite ist reine Prestidigitation, wobei es gilt, eine gewisse Sache so rasch und schlau auszuführen, dafs der Zuschauer nicht imstande ist, sie zu sehen. Der dritte und höchste Grad aber besteht darin, dafs man den Zuschauer durch verschiedene Mittel in verschiedenen Fällen dazu verlockt, sich selbst zu verwirren und zu betrügen. Hier ist das höchste erreicht: dafs man nicht mehr seine Zuflucht zur Taschenspielerei zu nehmen braucht, sondern den Zuschauer in einen solchen Sinneszustand bringt, dafs er seine eigene

Taschenspielerei sozusagen ausführt, und Erscheinungen von völlig deutlichem Charakter als etwas Merkwürdiges deutet.

In einem späteren Aufsatz, 1892, nach DAVEYS Tode, berichtet HODGSON über die Methoden, die D. tatsächlich anwandte. Sie in gröfster Kürze zu schildern, dürfte hier sein Interesse haben.

D. bat denjenigen, der in einer Séance „safs", zusammen mit ihm seine Hände auf eine Schiefertafel zu halten, die dann gegen die untere Seite einer Tischplatte gedrückt wurde. Auf die Tafel war vorher ein kleiner Griffel gelegt worden. D. schrieb dann leise mit einem anderen, an seinem Finger befestigten Griffel auf die untere Seite der Tafel. Wenn D. nach einer Weile die Tafel hervornahm, um nachzusehen, ob etwas auf ihr geschrieben war, benutzte er die Gelegenheit, sie umzudrehen. Dann wurde auf verschiedene Weise ein Laut hervorgebracht, als wenn auf der Tafel geschrieben würde, und wenn diese das nächste Mal hervorgenommen wurde, war auf der oberen Seite geschrieben — wo man eben erwartete, etwas geschrieben zu erhalten.

Die Substitutionsmethode wurde in den Fällen benutzt, wo man auf die obere Fläche der unteren Schiefertafel geschrieben haben wollte, wenn zwei Tafeln zusammen auf den Tisch gelegt wurden. Beim Nachsehen tauschte D. ganz einfach die eine Tafel gegen eine dritte, vorher fertiggeschriebene Tafel aus und drehte dann unbemerkt unter irgendeinem geeigneten Vorwande die ganze Geschichte um.

Beim Schreiben im Inneren einer festverschlossenen Doppeltafel verschaffte er sich irgendwie einen Anlafs, das Zimmer zu verlassen, öffnete behendig die Doppeltafel so weit, wie es nötig ist, um darin schreiben zu können, und schmuggelte dann die Tafel dorthin, wo die Anwesenden sie liegend glaubten, wo aber in Wirklichkeit eine andere Doppeltafel gelegen hatte. Oder auch hatte er schon vorher etwas auf eine andere verschlossene Tafel von ganz demselben Aussehen geschrieben und substituierte sie dann bei einer passenden Gelegenheit.

D. bediente sich auch eines Staubtuchs, mit dem eine Schiefertafel nicht nur rein gewischt, sondern unter dem sie auch versteckt werden kann. Er schmuggelte auch, wenn es nötig war, eine Schiefertafel unter die Weste usw. Eine Hauptsache ist es, bei richtiger Gelegenheit die Aufmerksamkeit des Zu-

schauers von dem richtigen Moment abzulenken. Er ermüdete oft absichtlich die Teilnehmer an seinen Séancen dadurch, daſs er diese in die Länge zog, wenn sie anfangs zu aufmerksam waren, komplizierte seine Versuche, führte neue Momente ein usw., um die Beobachtung zu erschweren. Auſserdem „forcierte" D. seine Zuschauer: zwang sie ohne ihr Wissen, eben das zu sagen oder zu wählen, was er wollte, daſs sie sagen, wählen sollten usw. Die Methoden wechselten aber, so daſs keine Séance einer anderen völlig glich. —

Diese und andere Taschenspielerkünste haben bei manchen die Auffassung hervorgerufen, daſs es überhaupt unmöglich sei, sich gegen einen Taschenspieler zu wehren, und daſs folglich jede Untersuchung von Personen, die Medien für sog. „physikalische Phänomene" sind, absolut nutzlos sei. (Unter „Medien für physikalische Phänomene" versteht man solche Personen, in deren Gegenwart Phänomene, die dem Gebiet der Physik angehören, stattfinden, z. B. Verrücken von Gegenständen ohne Berührung (Telekinesie und Parakinesie), eigentümliche Lichtphänomene u. a. m., Erscheinungen, die jedoch von der Art sind, daſs sie wenigstens auf den ersten Blick hin sich scheinbar nicht aus bekannten physikalischen Gesetzen erklären lassen. „Physikalische Phänomene" stehen dann im Gegensatz zu „psychischen Phänomenen", wie beispielsweise Sprechen im Trance, automatische Schrift usw.)

Es scheint mir, daſs man bei der Prüfung dieser Sache zweierlei auseinanderhalten muſs: das eine ist, zu entscheiden, ob Taschenspielerei überhaupt vorliegt oder vorliegen kann, das andere ist, sagen zu können, wie ein bestimmtes Taschenspielerkunststück wirklich im einzelnen vor sich geht.

Die letztere Frage ist sicherlich von der Art, daſs wir uns sagen müssen, falls darin die Aufgabe bestände, würden wir unmöglich ans Ziel gelangen können. Die Sache verhält sich jedoch nicht so. Wir müssen in Wirklichkeit strenger sein und fordern, daſs sogar die Möglichkeit einer Taschenspielerei ausgeschlossen sein muſs — sofern wir es nicht mit solchen Personen zu tun haben, deren Ehrlichkeit zu leugnen eine reine Absurdität wäre. (In vielen Fällen kann die Erscheinung indessen so merkwürdiger Natur sein, daſs man trotz der Absurdität das Recht hat, auch bei solchen Personen sich die Möglichkeit vielleicht nicht bewuſsten, aber doch unbewuſsten Betruges zu denken,

wenn das Wort „Betrug“ solchenfalls überhaupt zur Anwendung kommen kann.)

Aber, kann man einwenden, um zu wissen, ob die Möglichkeit eines Betruges oder einer Taschenspielerei vorliegt, mufs man doch diese Kunst und die dabei gebrauchten Hilfsmittel kennen. Sehr richtig, antworte ich, dies ist aber etwas ganz anderes, als sagen zu können, wie ein Apparat, der eine gewisse Täuschung hervorbringt, eingerichtet ist, oder sehen zu können, wie eine gewisse äufserst rasche Handbewegung gemacht worden ist.[1] Dagegen müssen wir die allgemeinen Prinzipien kennen, die den verschiedenen Taschenspielerkunststücken zugrunde liegen. Wie aber diese kennen lernen? Zunächst durch die Taschenspieler selbst, aber auch durch das, was die verschiedenen Wissenschaften uns lehren können. Denn der Zauberkünstler benutzt stets Erscheinungen, die wenigstens ihren Faktoren nach der Wissenschaft bekannt sind. Und supponieren wir, dafs er in einem Falle dies nicht tut, so liegt natürlich etwas für die Wissenschaft wirklich Neues vor: dann aber ist es auch nicht mehr durchweg Taschenspielerei.

Worin bestehen nun die Prinzipien der Taschenspielerkunst? Welche Klassen von Hilfsmitteln benutzt sie?

1. Mechanische Hilfsmittel oder technisch ausgedrückt: eine Präparierung der Bühne oder der Person des Zauberkünstlers; hier gilt es also zu entscheiden, ob z. B. der Gegenstand, mit dem „gezaubert“ werden soll, aufserhalb des möglichen Wirkungsbereiches aller derartigen Hilfsmittel und aufserhalb der Reichweite des Zauberkünstlers im weiteren Sinne sich befindet. (Für gewisse seltene Ausnahmefälle kann es notwendig sein, einen Physiker hinzuzuziehen. Ein solcher Spezialist ist jedoch fast nur für den Fall nötig, dafs man wissen will, nicht nur ob, sondern auch wie der Taschenspieler sich der neuesten physikalischen Entdeckungen bedient, z. B. wenn „Feuermenschen“ von Teslaströmen Gebrauch machen.)

2. Gewisse Unvollkommenheiten unserer Sinne, vor allem des Gesichtssinnes (z. B. unsere Unfähigkeit, Bewegungen von einer gewissen Geschwindigkeit aufzufassen, wie bei Kartenkunststücken, die Schwierigkeit, Laute richtig zu lokalisieren usw.).

[1] Beispielsweise „Chevalier Ernests“ Kunststück mit dem Vogel und dem Bauer, das in Stockholm und wohl auch anderswo gezeigt wurde.

Dadurch indessen, dafs man solche Vorkehrungen nicht genehmigt, durch die der Zauberkünstler irgendwie unser Beobachtungsvermögen (einschliefslich der Sinnestätigkeit) erschweren oder entstellen kann, lassen sich auch diese Fehlerquellen eliminieren.

3. Die Schwierigkeit für den Zuschauer, die Aufmerksamkeit längere Zeit auf dieselbe Sache gerichtet zu halten, und, können wir hinzufügen, die Schwierigkeit, zu wissen, auf welchen von den vielen Gegenständen, die der Taschenspieler, um den Zuschauer irrezuführen, oft vorführt, die Aufmerksamkeit zu richten ist. Ferner die Schwierigkeit, eine Menge Erscheinungen auf einmal zu überblicken oder ihre gegenseitige Ordnung zu bestimmen, falls sie nicht gleichzeitig stattfinden. Schliefslich der Umstand, dafs der Zuschauer ein bestimmtes Phänomen erwartet, wodurch er in einer gewissen Richtung prädisponiert wird; Gemütsbewegungen, die das Beobachten erschweren usw. — Genehmigt man indessen keine anderen Experimente als die, bei denen die Aufmerksamkeit ohne Schwierigkeit und ungestört auf das fragliche Phänomen gerichtet werden kann, und bei denen man weifs, dafs man seine Ruhe und seine Objektivität beibehält, so kann der Zauberkünstler nichts gegen einen guten Beobachter ausrichten. Z. B. wenn eine Person eine Doppelschiefertafel, die er selbst zusammengeschraubt und versiegelt hat, während kürzerer Zeit und bei guter Beleuchtung in seinen Händen hält. Sogar Davey konnte unter solchen Umständen nicht ein bestimmtes Wort auf einer der Schiefertafeln hervorzaubern, sondern mufste um die Erlaubnis bitten, das Zimmer zu verlassen und die Tafeln mitzunehmen!

Wie Massey in einem Artikel über „Die Möglichkeiten der Fehlbeobachtung“ (*ProcSocPsRs* **4**, 77) betont:

„Wir können daher sicher sein, dafs, um alle Versuche eines Zauberkünstlers zunichte zu machen, es nur notwendig ist, dafs wir selbst alle präliminären Mafsregeln treffen (siehe oben 1.!), und dafs wir solche Vorkehrungen treffen, dafs die Beobachtung nur auf einen einzigen Wahrnehmungsgegenstand, oder höchstens zwei oder drei, alle gut innerhalb des normalen Vermögens der gleichzeitigen oder der sukzessiven Aufmerksamkeit, gerichtet zu werden braucht, und aufserdem dafs die Bedingungen für diese Beobachtung die bestmöglichen sein sollen“ (siehe oben 2. und 3.!).

„Wenn man aufserdem in gewissem Grade die Zuversicht,

die ein jeder zu seinen eigenen Sinnen haben mufs, durch adäquate Anordnungen stärken kann, um die direkte Beobachtung gewisser wichtiger Einzelheiten unnötig zu machen, so reduzieren wir das Problem auf die äufserste Einfachheit, die menschliche Erfahrung gestattet."

Wenn MASSEY bei „adäquaten Anordnungen" an solche denkt, die nicht nur das Beobachten unnötig machen, sondern auch die Objektivität der Phänomene beweisen, soweit wenigstens, dafs sie nicht als reine Halluzinationen angesehen werden können, so scheint es mir, dafs man MASSEY Recht geben mufs.

Nehmen wir an[1], dafs ich in einem Zimmer, in das der Zauberkünstler vorher nicht hat kommen dürfen, einen beliebigen Gegenstand, den ich selbst bei mir getragen habe, auf einen Tisch stelle, der sich, sagen wir, 5 Meter von der fraglichen Person entfernt befindet. Nehmen wir ferner an, dafs die Person zuvor nicht weifs, was ich von ihr verlange, oder nehmen wir an, dafs das Zimmer so geschützt ist, dafs jede Einwirkung auf den Tisch und den Gegenstand von aufsen unmöglich gemacht ist, und dafs aufserdem starke Beleuchtung und sonstige Bedingungen für eine gute Beobachtung vorliegen. Können wir dann annehmen oder zugeben, dafs ein Zauberkünstler imstande sein wird, während man ihn scharf beobachtet, binnen einer relativ kurzen Zeit (z. B. 1 Minute) zu bewirken, dafs der Gegenstand z. B. gegen ihn geschleudert wird? (Ich setze aufserdem voraus, dafs der Gegenstand und sein Platz auf dem Tisch bezeichnet worden sind, und dafs der Gegenstand später von dem Fufsboden hat aufgenommen oder daselbst photographiert werden können.) Ist es z. B. dem Zauberkünstler möglich, o h n e d a f s i c h e s m e r k e, mit dem Gegenstand zu manipulieren (z. B. einen feinen Faden an ihm zu befestigen), unmittelbar bevor oder während er von mir auf den Tisch gestellt wird, oder später mittels mechanischer Hilfsmittel seine Ortsveränderung zu bewirken? Ich glaube, wenn jemand behaupten wollte, dafs so etwas möglich sei, ohne dafs man es beobachten könne, würde er (um MASSEYS Ausdruck zu

[1] Ich nehme hier als Beispiel eine Erscheinung der Art, wie sie bei den Séancen der Eusapia Palladino vorzukommen pflegen. Ich hätte ebensogut ein anderes der Experimente wählen können, die sie der Angabe nach ausgeführt hat: sie hält ihre Hand in einigem Abstande ü b e r der Schale einer gewöhnlichen Briefwage und bringt sie zum Sinken.

benutzen) keinen wahrheitsliebenden Zauberkünstler auf seine Seite bekommen.

Ob ein Fall von völlig diesem Charakter in Wirklichkeit vorgekommen ist oder nicht, ist natürlich von dem hier fraglichen Gesichtspunkt aus vollständig gleichgültig. Was ich zeigen will, ist, dafs es unter gewissen Umständen möglich ist, sich gegen den Taschenspieler zu schützen.

Hiermit ist aber oft ein Übelstand in positiver Hinsicht verknüpft. Denn die Sicherheitsmafsregeln, die man trifft, um vollständig sicher sich gegen Betrug zu schützen, können von solcher Art sein, dafs sie das Auftreten der Erscheinung unmöglich machen. Die Kunst im Experimentieren besonders auf derartigen Gebieten besteht daher darin, dafs man eben solche Vorsichtsmafsregeln trifft, die gleichzeitig effektiv sind und doch nicht das Auftreten der Erscheinung, die man untersuchen will, verhindert. Hierbei erweist es sich oft als das beste, zunächst der Erscheinung beizuwohnen und sie gut zu studieren, wenn sie in voller „Freiheit“ auftritt, bevor man zu den Kontrollmafsregeln greift. Sonst läuft man Gefahr — wie das leider oft geschieht — einer gewissen, uns ihrer näheren Art nach unbekannten Erscheinung Gesetze vorzuschreiben, die in Wirklichkeit widersinnig sind.

Es geht nicht an, auf jede weitere Untersuchung zu verzichten, sobald nur der Verdacht bestehen kann, dafs Taschenspielerei vorliegt. Es geht nicht an, sage ich, auf diese Weise die Taschenspielerkunst über die Wissenschaft zu setzen, und zwar auch aus dem Grunde nicht, weil man solchenfalls nur Personen des Betrugs auf Grund der Unbegreiflichkeit („Unmöglichkeit“) der Prästationen zu verdächtigen braucht, um diese nach Belieben aus dem Bereich der wissenschaftlichen Forschung zu stellen.[1] Und die Möglichkeit besteht auch, dafs eine Einzelheit, die auf den ersten Blick hin verdächtig, um nicht zu sagen betrügerisch erscheint, bei näherer Prüfung sich als ein integrierender Teil des fraglichen Phänomens, als in organischem Zusammenhang damit stehend erweisen könnte. In der Tat hat es sich auch gezeigt, dafs dies betreffs gewisser Phänomene der Fall ist. Was man für absichtlichen Betrug

---

[1] Das ist auch vielmals in der Geschichte der Wissenschaft geschehen, z. B. betreffs der hysterischen und hypnotischen Erscheinungen.

seitens des Mediums gehalten, hat sich bisweilen ganz einfach als eine Suggestionswirkung seitens der Teilnehmer herausgestellt: eine Wirkung, an die man vorher nicht gedacht hatte, da man die psychologischen und physiologischen Bedingungen nicht verstand, die bei dem Objekt selbst zur Erreichung des Eintritts gewisser Phänomene erforderlich sind.

Kein Psychiater wird sich wohl von einer Untersuchung durch den bloſsen Verdacht abhalten lassen, daſs Betrug dabei vorkommen könnte. Vielmehr behandelt er — und mit Recht — den Betrug, die Simulation, die Lüge, die bewuſste wie auch die pathologische, als eine Fehlerquelle unter allen möglichen anderen, die überwunden oder geradezu studiert werden muſs. Kann die Fehlerquelle in einem Falle nicht eliminiert oder unschädlich gemacht werden, so bleibt nichts anderes übrig, als von der Untersuchung Abstand zu nehmen, ein solcher Verzicht darf aber nicht a priori geschehen: dies ist es, worauf es hier ankommt.

Ich möchte das hier Gesagte in folgende Sätze zusammenfassen. Läſst man eine Person tun, was sie will, so besteht keine Möglichkeit, sich gegen Betrug von ihrer Seite, wenn solcher verübt wird, zu schützen. Nimmt man dagegen selbst die Fäden in seine Hand, d. h. gibt man dem Ganzen die Form des Experiments in allen möglichen Hinsichten, so besteht stets die Möglichkeit, sich gegen Betrug zu schützen; im anderen Falle muſs eine psychologisch und naturwissenschaftlich gebildete Person (eventuell mit Hilfe eines Taschenspielers) entscheiden können, ob bei einer bestimmten Gelegenheit die Möglichkeit zu Taschenspielerei vorliegt.

* * *

Ich habe diesem Aufsatz den Untertitel: das erste Kapitel in der Geschichte der Aussagepsychologie gegeben. Ich glaube mit Recht.

Zwar sind von juristischer Seite kritische Untersuchungen über die Zuverlässigkeit und den Wert von Zeugenaussagen beträchtlich früher hervorgetreten. So gab Brauer bereits 1841 eine Schrift des Titels „Über die Unzuverlässigkeit des direkten Zeugenbeweises“ heraus, aus der hervorgeht, daſs er das Problem mit dem Blicke eines modernen Kriminalisten erfaſst hat. Diese Arbeit steht indessen ziemlich isoliert da — es geschah eigent-

lich erst nach dem Hervortreten der neuen Aussagepsychologie, dafs die zeugenpsychologischen Interessen und Untersuchungen lebhafter angeregt und betrieben wurden.

Was jedoch vor allem die moderne Aussagepsychologie kennzeichnet, ist, dafs man den Untersuchungen die Form des Experiments gegeben hat. Und derartiges kommt in älteren Untersuchungen und demnach auch in Brauers Arbeit nicht vor.

Soweit ich sehe, können Hodgson und Davey den Anspruch darauf erheben, die ersten zu sein, die eine experimentelle Erforschung des Problems der Aussage als ein Ganzes betrachtet in Angriff genommen haben. Die Methode läfst natürlich noch manches zu wünschen übrig, hier liegen aber doch Experimente vor, und diese liegen auch der Analyse der verschiedenen Arten von Fehlern zugrunde, die Hodgson ausgeführt hat.

Die Frage, ob Binet in Frankreich oder Stern in Deutschland die Ehre zukommt, die moderne Aussagepsychologie geschaffen zu haben, ist daher so zu lösen: das Verdienst der ersten Anregung gebührt weder dem einen noch dem anderen dieser beiden, sondern Hodgson und Davey in England. Binet dagegen kann mit Fug den Anspruch darauf erheben, diesen neuen Wissenschaftszweig begründet zu haben, Stern wiederum den Anspruch darauf, der erste Systematiker auf dem Gebiete zu sein.

Neue Beobachtungen an den Elberfelder Pferden.[1]

Von

Dr. med. HANS HAENEL, Nervenarzt in Dresden.

Seit im Frühjahr 1912 das Buch von KRALL „Denkende Tiere" erschien, ist eine Flut von Aufsätzen, Arbeiten, Artikeln und Gegenartikeln in fast allen Kultursprachen erschienen und in dem kleinen Hofe mit dem bescheidenen Pferdestalle an der Wupper in Elberfeld lösten die Besucher, Neugierigen und Forscher fast täglich einander ab. Die Frage des Neugierigen lautete immer zuerst: „was können diese Tiere?" Durch sie wurde der Lehrer zu immer höheren Anforderungen gedrängt, die Neugierigen, Sensationslüsternen kamen auf ihre Kosten und zogen befriedigt ab. Die Frage der Forscher lautete natürlich: „wie kommen die Leistungen zustande?" und eine allseitig und einwandfrei befriedigende Antwort hierauf war immer wieder vermifst worden. Die einen lehnten jeden Gedanken an selbständige Rechenleistungen der Tiere von vornherein ab und sahen das ganze Problem darin, herauszufinden, wie den Tieren die Antworten übermittelt werden. Die anderen hatten die subjektive Überzeugung von einem selbständigen Arbeiten der Pferde gewonnen, ihre Beobachtungen waren aber noch stets einem letzten Zweifel zugänglich. Einer strengsten Kritik konnten in der Tat auch die „unwissentlichen" Versuche, wie sie bisher fast ausschliefslich angestellt worden waren, nicht standhalten. KRALL liefs sich z. B. von einem Besucher ein schwieriges Exempel oder eine fabelhaft hohe Quadrat- oder Kubikwurzel sagen, und versicherte, keine Ahnung von dem Resultat zu haben; sämt-

[1] Vgl. *ZAngPs* 7, S. 530—546, 1913.

liche Anwesenden versicherten dasselbe in glaubhafter Weise, das Pferd aber gab eine Lösung, die, wie man sich nachträglich überzeugte, die richtige war. Es gab sie auch richtig, wenn Krall und der Pfleger sich entfernt hatten, auch, wenn es ganz allein im Stall gelassen worden war. Der Skeptiker konnte aber immer noch sagen: „Ja, ich habe aber nicht nötig, Krall oder den anwesenden Fragestellern ihre Versicherung zu glauben; möglicherweise ist doch der Pferdeknecht oder ein Dritter das unbekannte mathematische Genie und übermittelt wissentlich oder unwissentlich auf einem noch zu findenden Wege das Resultat!" Selbst bei dem blinden Pferde Berto, das im Laufe dieses Jahres dazugekommen war, und bei dem optische Winke und Zeichen nicht in Betracht kamen, konnte man, wenn man wollte, eine telepathische oder sonstige Gedankenübertragung vermuten. Man verlangte mit Recht eine Aufgabe, deren Lösung dem Fragesteller nicht bekannt sein konnte, und das ist mit Sicherheit nur dann der Fall, wenn er die Aufgabe selbst nicht kennt. Dieser Forderung gegenüber hatte sich Krall bisher meist ablehnend verhalten; er meinte beobachtet zu haben, dafs die Tiere sehr bald merkten, dafs der Frager ihre Antwort nicht kontrollieren konnte, sie faselten deshalb und gaben ungenaue oder falsche Antworten, und das wurde dann natürlich im Sinne der Gegner ausgenutzt. Krall liefs sich deshalb auf solche Versuche nicht gern ein; bei meinem vorjährigen Besuche machte er eine Anzahl, die mifslangen; die Antworten blieben aber weiter auch dann falsch, als er die Aufgaben vorher angesehen hatte, die ganze Versuchsreihe war also nicht verwertbar.

Im September dieses Jahres hatte ich nun bei einem zweiten Besuche in Elberfeld Gelegenheit, meine Beobachtungen nach mehreren Richtungen zu ergänzen. Rein persönlich war ich ja schon im vergangenen Jahre zu der Überzeugung gekommen, dafs keine Zeichenübertragung im Spiele sei. Herr Krall stellte mir diesmal in liebenswürdigster Weise die Tiere zur beliebigen eigenen Prüfung zur Verfügung, er selbst war an dem Tage nach auswärts verreist.

Ich liefs mir zuerst Muhamed von dem Pfleger in den Stall vor das Tretbrett führen, schickte diesen wieder fort, überzeugte mich, dafs auch sonst niemand vor der Stalltür — die der besseren Beleuchtung wegen offen bleiben mufste —, auf dem Hofe geblieben war, und unterhielt mich nun mit dem Pferde

völlig allein. Erst suchte ich durch freundliche Worte und einige Möhrenschnitzel sein Zutrauen und seine gute Laune zu erringen, und als ich ihn ruhig und gesammelt glaubte, ging ich folgendermafsen vor:

Ich nahm ein Paket Kartonblätter, auf denen die Zahlen 1 bis 9 grofs aufgemalt waren, mischte sie durcheinander, zog, ohne hinzusehen, aufs Geratewohl zwei Karten heraus und hielt sie, in jede Hand eine, vor mich hin, dem Pferde zugewandt, und sagte dazu: „Addiere jetzt diese beiden Zahlen!" Die Antworten protokollierte ich und sah mir dann erst die gezeigten Zahlen an. Sechs Versuche dieser Art zeitigten so viele falche Antworten, dafs ich diese Methode nicht fortsetzte; doch kam es mehrmals dabei vor, dafs das Pferd eine der beiden gezeigten Zahlen angab.

Ich konnte also als Erstes feststellen, dafs das Tier die Zahlen selbständig erkannt hatte; um es zum Addieren zu bringen, änderte ich die Bedingungen in der Weise, dafs ich unten auf die Wandtafel ein +-Zeichen schrieb und zwei Karten unbesehen zu beiden Seiten dieses + aufstellte. Ich wiederhole meine Aufforderung zum Addieren. Nach mehreren undeutlichen, scharrenden Tritten und der Aufforderung, sich zusammenzunehmen, klopft Muhamed jetzt klar und scharf betont:

1.) 15 (d. h. r. 5, l. 1 Schlag). Ich drehe mich um: an der Tafel steht 7 und 8. Weitere Aufgaben, in derselben Form gestellt:

Angabe des Pferdes:	An der Tafel
2.) 6, 12	6 + 6
3.) 5	2 + 3
4.) 13, 17, 18, 19, 16, 17	8 + 2 + 3

Ich hatte die zuerst gegebene 13 wiederholt verlangt, weil sie mir nicht deutlich genug erschienen war; darauf folgten die anderen falschen Antworten; bemerkenswert immerhin, dafs die Zehner unverändert festgehalten wurden.

Pferd	Tafel
5.) 16, 3, 3, 16	6 + 7 + 3.

Ich hatte beim Aufstellen der 3 Karten unwillkürlich mit halbem Blicke hingesehen und rasch zu 13 addiert; als das Pferd 16 klopfte, rief ich „falsch! nochmal!" Es klopfte darauf 3, 3, schliefslich wieder mit scharfer Betonung 16! Ob es mich mit

seiner 3 auf die letzte der hingestellten Ziffern aufmerksam machen wollte?

	Pferd	Tafel
6.)	5, 13, 13	4 + 1 + 8.

Die erst angegebene 5 verlange ich wiederholt, weil sie mir als Summe dreier Zahlen nicht wahrscheinlich ist; darauf gibt Muhamed 13 und wiederholt diese auf Verlangen. 5 ist die Summe der beiden ersten Zahlen.

	Pferd	Tafel
7.)	18, 17, 17	5 + 9 + 3.

Ähnlich; ich verlange, um sicher zu geben, Wiederholung der ersten Zahl, jetzt gibt Muhamed 17 richtig an und wiederholt dies auf meinen Befehl.

	Pferd	Tafel
8.)	16, 16	3 + 5 + 8.

Auf Verlangen zweimal hintereinander mit scharfer Betonung.

Ich mache jetzt aus dem + ein × und fahre in derselben Weise, ohne mich erst auf nähere Erklärungen einzulassen, fort.

	Pferd	Tafel
9.)	27, 27	9 × 3.

Ich hatte wieder zur Sicherheit Wiederholung verlangt.

	Pferd	Tafel
10.)	27, 27	7 × 6.

Fehler; das Pferd haftet an der eben vorher gegebenen Antwort; nachdem ich die Aufgabe angesehen habe, rufe ich: „Schäme dich, Muhamed! Mach mal 42!" Muhamed sofort: 42.

	Pferd	Tafel
11.)	18, 12, 2, 29 . . . 18	9 × 2.

Ich hatte wiederum die Wiederholung gefordert; das Pferd wurde ungeduldig, scharrte, klopfte Unsinn, z. B. 12 mal mit dem rechten Fufse, trat hin und her; ich beruhigte es, gab ihm einen Leckerbissen und bat dann freundlich, nochmal zu rechnen; es klopfte jetzt deutlich nochmals die anfängliche 18.

	Pferd	Tafel
12.)	65, 48, 48.	8 × 6.

Dasselbe; die letzte Wiederholung war so exakt gegeben, dafs ich sie schon am Klang als die richtige Lösung erkannte. Auch bei den vorhergehenden Aufgaben konnte man schon aus der Art des Tretens, ob bestimmt oder verwaschen, mit ziemlicher Sicherheit schliefsen, ob man eine richtige oder faselige Antwort vor sich hatte. —

Aufser den angeführten 11 richtigen wurden noch 7 Aufgaben falsch gelöst.

Am Abend vorher hatte ich mit Krall aus einer Potenzentabelle einige 7stellige Zahlen herausgeschrieben, zu denen Krall auf ein anderes Blatt die zugehörigen 4. Wurzeln schrieb und diese je in ein besonderes Kuvert verschlofs. Zwischen den geschilderten unwissentlichen Additionen schreibe ich einmal an die Tafel:

13.) $\sqrt[4]{3748096}$ Muhamed: 17, 51, 47, 8, 2, 15, 34, 44, 43.

Nach jeder Angabe verlangte ich Wiederholung. Da die Regellosigkeit der Antworten zu der Annahme nötigte, dafs das Pferd überhaupt nicht gerechnet, sondern auf gut Glück geklopft hatte, öffnete ich zuletzt den zugehörigen Umschlag und lese unwillkürlich halblaut: 44; im selben Augenblick klopft Muhamed laut und deutlich 44, und wiederholt 44 spontan, während ich den Vorgang niederschreibe. Bemerkenswert, dafs unter den 3 letzten Antworten die richtige enthalten war, und dafs 2 von diesen nur um 1, einmal in den Einern, einmal in den Zehnern, von der richtigen Lösung abwichen. Sein Raten war also mindestens zuletzt doch vielleicht ein verständnisvolles Schätzen gewesen!

Nach einer Reihe einfacher Additionen am Nachmittage wähle ich aus den Wurzelaufgaben eine andere und schreibe an:

14.) $\sqrt[4]{7890487}$ Muhamed: 53, 4, 55, 33, 23, 54.

Die Wiederholungen erfolgten wie immer jedesmal auf meinen Wunsch, da ich mir möglichste Gewifsheit verschaffen und den Zufall ausschalten wollte, ehe ich die Lösung nachsah. Auch hier schien es, als ob das Rechnen versagt hätte. Bei Öffnung des Umschlages finde ich die Lösung 53, also die erste von Muhamed angegebene Zahl! Meine weiteren Fragen nach der ersten richtigen Antwort hatten ihn wohl irre gemacht; man beachte aber, mit welcher Regelmäfsigkeit in allen folgenden Antworten die 3 und die 5 wiederkehren!

Zur Deutung dieser Wurzelaufgaben sei darauf aufmerksam gemacht, dafs das Raten resp. Schätzen dabei nicht so ungeheuer schwer ist, wenn man sich einige Zahlen einprägt. Die Zehner sind leicht zu treffen, wenn man sich merkt, dafs

10 000	die	4-Potenz	von	10 ist
160 000	„	„	„	20 „
810 000	„	„	„	30 „
2 560 000	„	„	„	40 „
6 250 000	„	„	„	50 „
11 760 000	„	„	„	60 „
24 010 000	„	„	„	70 „
40 960 000	„	„	„	80 „
65 610 000	„	„	„	90 „

Bei jeder 6stelligen Zahl liegt also die 4. Wurzel zwischen 20 und 40, bei jeder 7stelligen zwischen 40 und 60. Die Einer zu treffen ist schwerer, da die 4. Potenzen aller geraden Zahlen mit 6 ausgehen (16, 256, 1176, 4096), aller ungeraden mit 1 (1, 81, 2401, 6561), ausgenommen die 5, die natürlich wieder mit 5 ausgehen mufs: (625). Man braucht sich beim Schätzen demnach nur um die erste und letzte Stelle zu kümmern, und kann die Zehner, Hunderter bis 10-Tausender ganz ignorieren, man kann sofort sagen, ob die 4. Wurzel restlos aufgeht oder nicht; ob die Einer der Wurzel näher an der 1 oder der 9 liegen, kann man schätzen, je nachdem die aufgegebene Potenzzahl den Grenzen der vollen Zehner-Potenzen näher oder ferner steht.

Diese Eigenschaften der 4. Potenzen habe ich erst nachträglich, d. h. beim Niederschreiben dieser Arbeit, mir klar gemacht, konnte also weder bewufst noch unbewufst dem Pferde mit meinen Kenntnissen nachhelfen. Will man die oben wiedergegebenen Antworten zu den im positiven Sinne verwertbaren zählen — von anderen Seiten sind früher noch weit klarere Beispiele veröffentlicht worden — so bleibt nur zweierlei übrig: entweder hat Krall trotz seiner Versicherung Muhamed doch auf diese Eigenheiten der 4. Potenzen aufmerksam gemacht resp. sie ihm beigebracht: dann ist dessen Zahlengedächtnis aller Bewunderung wert; oder Muhamed hat aus eigener Erfahrung und Überlegung den Trick gefunden: dann hat er mindestens ebensoviel Sinn für Mathematik wie ich, ja mehr, denn ihm fehlt ja das Hilfsmittel des schriftlichen Ausrechnens. Übrigens gibt es für das Ausrechnen der

2., 3. und 5. Wurzeln ähnliche relativ einfache Merkregeln, so dafs das Wurzelziehen unter allen Umständen weit leichter sich lernen läfst als das Erheben in die Potenz, wobei mit Raten und Schätzen nichts zu machen ist. Erheben in die Potenz kommt auch, soweit ich die bisherigen Protokolle und Veröffentlichungen übersehe, als Aufgabe überhaupt nicht oder nur ganz ausnahmsweise vor.

Um aber in meinen Beobachtungen fortzufahren, so kann ich über das Pony Hänschen folgendes berichten: Es wird *mit Scheuklappen* hereingeführt und bleibt ebenfalls *mit mir allein im Stalle.* Ich schreibe auf die Tafel untereinander $\begin{matrix}7\\3\\2\end{matrix}$, stellte mich sofort darauf hinter den Schwanz des Tieres und befehle, die 3 Zahlen zu addieren. Hänschen erst unklar und unlustig 13, dann auf die Aufforderung, sich Mühe zu geben, scharf betont 12. Ich schreibe noch eine 5 darunter, also $\begin{matrix}7\\3\\2\\5\end{matrix}$. Hänschen: 12, 12. (Wiederholung der ersten Antwort) 14. „Aufpassen!" rufe ich. Hänschen 17. — Nächste Aufgabe: $\begin{matrix}2\\9\\3\end{matrix}$. Antwort: 13, 24 (der 2. Schlag mit dem linken Fufse als undeutliches Nachklappen) 14. — Vor die erste Zahl noch eine 2, also $\begin{matrix}22\\9\\3\end{matrix}$. Hänschen: 33, 44, 34; also zuerst wieder zweimal dasselbe Vorzählen um je 1 Schlag. Eine Zeichengebung durch mich war bei der gewählten Versuchsanordnung ausgeschlossen, deshalb fallen hier auch die Schlufsfolgerungen weg, die z. B. FLEISCHHAUER (Beil. d. Staatsanz. f. Württemberg Nr. 18 u. 19 1912) aus diesem häufigen Fehltreten um + 1 oder — 1 gezogen hat. Um aber auch bei Hänschen noch einen *reinen* unwissentlichen Versuch zu machen, greife ich wieder zu meinem Kartenpaket und stelle, *ohne hinzusehen*, zwei Zahlen nebeneinander an die Tafel, und sage dazu: „also jetzt diese beiden Zahlen, Hänschen, schön aufpassen!" Hänschen: 36. „Noch einmal!" 47. Ich werde böse, weil ich weifs, dafs bei Addition zweier einstelliger Zahlen nicht 47 herauskommen kann, und fahre das Tier heftig an, es solle sich Mühe geben. Es wiederholt: 47, 47. Jetzt sehe

ich an die Tafel; was steht da? L und 4, die 7 hatte ich ohne es zu merken, auf den Kopf gestellt. Hänschen hatte also ohne jeden Zweifel die Zahlen gelesen, allerdings diesmal die Aufgabe nicht gelöst, sondern die Zahlen einzeln angegeben.

Weiter machte ich dann mit dem blinden Berto noch einige Versuche. Dieses sonst recht zuverlässige Tier war aber an dem Tage so unruhig und zerstreut, dafs ich trotz geduldigen Zuredens keine verwertbare Antwort erhielt und die Versuche abbrechen mufste. Mir wurde durch diesen Fehlschlag wieder recht zum Bewufstsein gebracht, wie sehr man von der Stimmung der Tiere abhängig ist und welch glückliche Stunde ich bei Muhamed getroffen hatte. —

Noch einige andere Feststellungen aufser den berichteten Protokollen konnte ich bei diesem meinem zweiten Besuche in Elberfeld machen. Die wichtigste, für manche vielleicht die beruhigendste ist die, dafs von weiteren Fortschritten der Pferde über das hinaus, was schon vor einem Jahre erworben worden war, nichts zu bemerken ist. Im Gegenteil: auf mehr als einem Gebiete sind sogar Rückschritte und Verluste zu verzeichnen. Krall führt dies z. T. auf die fast ununterbrochenen Vorführungen zurück, die die Pferde vor immer neue Personen, immer neue Zwischenfragen stellten und ein stetiges, zielbewufstes Üben und Arbeiten nicht mehr aufkommen liefsen. Durch blofses immer wiederholtes Examinieren des Gelernten wird man auch einen zweibeinigen Schüler nicht weiter bringen. Ich hatte aber aus allem doch den Eindruck, dafs diese Erklärung allein nicht ausreicht, sondern dafs man mit den erzielten Leistungen an einer Grenze der Pferdeintelligenz angekommen ist, und dafs wie bei einer Treibhauspflanze weiteres Düngen und Wärmen und Treiben nur zu einem umso rascheren Verwelken führt. Beim „klugen Hans" waren schon vor 1, 2 Jahren nur noch dürftige Reste seiner früheren Glanzzeit herauszuholen. Jetzt erzählt Krall, dafs der Wortschatz, über den Zarif vor Jahresfrist verfügte, entschieden zurückgegangen ist; dafs Muhamed Divisionsaufgaben nicht mehr gern löst, wohl aber noch zeitweise glänzend die Quadrat- und 4. Wurzeln. Berto, der blinde, der Ende vorigen Jahres in 5 Tagen (!) die Grundbegriffe des Rechnens, die ihm nur durch Klopfschläge mit dem Finger auf die Schulter beigebracht werden konnten, erfafst hatte, hatte in diesem Sommer nach 5 Wochen Ferienpause alles wieder vergessen, lernte

dann das zweitemal schwerer als das erstemal und hat heute die Höhe von vor den Ferien noch nicht wieder erreicht. Subtrahieren z. B. kapiert er sogut wie gar nicht mehr, rechnet alle Aufgaben als Additionen. Wenn das richtig ist — und KRALL ist hierin sicher ein guter Beobachter! — so würde darin etwas sehr Merkwürdiges stecken, und etwas, was sich mit den durch die ganze Biologie gültigen Gesetzen der Übung schwer in Einklang bringen liefse. Noch in einem weiteren Punkte hat das letzte Jahr eine Erfahrung gebracht: bisher hatten alle Pferde, die KRALL vornahm, d. h. 7 oder 8, Verständnis gezeigt, der Blinde sogar, wie gesagt, in überraschend kurzer Zeit, so dafs man den Satz wagen konnte, die Fähigkeit zum Rechnen ist etwas, was dem Pferdegehirne überhaupt zukommt. Dieser Satz ist nicht aufrecht zu erhalten. In diesem Jahre hatte ihm der König von Württemberg aus seinem Gestüt 3 Araber zur Verfügung gestellt, mit denen er einige Modifikationen des Unterrichts beginnen wollte, und diese begriffen trotz 4—6wöchiger Bemühungen nichts, und mufsten ebenso ungelehrt wieder zurückgeschickt werden, wie sie gekommen waren. Die Menschenähnlichkeit des Perdegehirns ist also darin begrenzt, dafs sie nicht allen Individuen zukommt. Ebenso sind die Versuche mit einem jungen, $1^1/_2$ jährigen weiblichen Elefanten wieder vorläufig aufgegeben worden; er zeigte zwar etwas Zahlenverständnis, war aber nicht zu verwertbaren Antwortreihen zu bringen, wurde spielerig und unaufmerksam und kann heute nichts mehr. Vielleicht ist er nur zu jung und bringt in etwas reiferem Alter bei neuen Versuchen, die geplant sind, den Ernst und die Stetigkeit mit, die man bei seinesgleichen kennt und schätzt.

Ausgeblieben oder mindestens in den dürftigsten Anfängen stecken geblieben ist die selbständige Verwendung oder Weiterbildung des Gelernten durch die Pferde. Und hier ist wohl der Punkt, wo nach der anfänglichen grundstürzlerischen Verwirrung der Grenzen zwischen menschlicher und tierischer Intelligenz die neue Grenzmarke errichtet werden mufs. Man hat gemeint — und auch ich habe mich wohl gelegentlich so weit vorgewagt — dem Tiere fehle nur das Instrument der Sprache, um die in ihm schlummernden latenten Keime der Intelligenz mit deren Hilfe zu rascher und glänzender Blüte zu entwickeln; das war offenbar ein Irrtum. Abgesehen vielleicht von einzelnen, mehr anekdotisch gebliebenen Proben aus der Lehrzeit haben die Pferde nichts

davon bemerken lassen, dafs sie das Himmelsgeschenk des Wortes, das ihnen so unvermittelt beschert worden war, in seinem Werte erkannt hätten und nun damit selbständig weiter umzugehen sich anschickten. Das soll nicht heifsen, dafs sie nicht den Sinn der 1 oder 2 Dutzend Worte, die zu der täglichen von ihnen gehörten Umgangsprache gehören, erfafst hätten und diese auch sinngemäfs freiwillig reproduzierten, wie „müd sein", „Stal gen", „Zucker", und einige andere; dieses der Situation angepafste Sprechen, — nicht nur „Nachplappern" — kennen wir beim Papagei schon lange; sie haben aber das Wort nicht als einen Gewinn für sich selbst erfafst, sondern leicht und gern darauf verzichtet, sobald der Druck und Zwang des Meisters nur ein wenig von ihnen genommen war. Es ist für sie etwas Fremdes, Aufgepfropftes geblieben, etwas, was sich nicht organisch in ihren sonstigen Gehirnapparat eingefügt hat. Es ist dies ja auch gar nicht zu erwarten, — natura non facit saltus — und viele Generationen unterrichteter Pferde würden dazu nicht ausreichen. Es ist aber doch nicht zwecklos, diese Tatsache festzustellen sowohl den Enthusiasten wie den Furchtsamen gegenüber, die beide an den natürlichen Grenzlinien zwischen Mensch und Tier irre geworden waren: diese Grenzen bestehen weiter, nur müssen wir sie an der Hand der neuen Erfahrungen an einer anderen Stelle ziehen.

Nur hinweisen möchte ich kurz darauf, dafs auch die zuletzt angeführten Tatsachen: die Rückschritte in den Kenntnissen, die Differenzierung der Leistungen, die Ausbildung der individuellen Unterschiede, die Bildungsunfähigkeit einzelner Individuen, sämtlich mit einer Zeichenhypothese unvereinbar sind.

Als das Ergebnis von grundsätzlicher Bedeutung können wir heute aufstellen den Satz:

Es ist durch Versuche, die jeden Zweifel ausschliefsen, bewiesen, dafs die beiden Pferde Muhamed und Hänschen selbständig Zahlen lesen und mit ihnen einfache Rechenaufgaben ausführen können.

Damit entfällt die Notwendigkeit, zur Erklärung ihrer Leistungen andere Faktoren, speziell bewufste oder unbewufste Hilfen und Zeichen durch die anwesenden Menschen heranzuziehen. Nachdem sie mir gezeigt haben, dafs sie addieren und multiplizieren können, halte ich mich nicht für berechtigt

zu dekretieren: Divisions- und Potenzenaufgaben sind ihnen unmöglich! Durch meine Versuche ist zwar nicht bewiesen, kann auch nie bewiesen werden, daſs Hilfen nie und nirgends stattgefunden haben; nachdem wir aber die Belege dafür erbracht haben, daſs ein Arbeiten ohne Hilfen möglich ist, brauchen wir uns nicht mehr irre machen zu lassen, wenn die Gegner ihrerseits die Möglichkeit von Hilfen etwa noch nachweisen; ihr bisheriger Standpunkt, von dem aus sie ein selbständiges Rechnen für ausgeschlossen erklärten, ist jedenfalls unhaltbar geworden.

Die Fähigkeit des Rechnens beim Menschen und beim Tiere.

Von

Dr. STEFAN v. MÁDAY (Prag).

Inhalt.

1. Anfänge des Rechnens bei Tieren.

Zur Entscheidung der Frage, ob man einen Hund zählen lehren könnte, unternahm LUBBOCK verschiedene Versuche. Er dressierte Hunde darauf, ein ihnen vorgelegtes Stück Brot erst zu erfassen, nachdem er laut — bei gleichzeitigem Ticken des Metronoms — bis 7 gezählt hatte. Zwar schienen die Hunde gewufst zu haben, wann der Augenblick des Zulangens eingetreten ist, doch konnte LUBBOCK die Möglichkeit einer unwillkürlichen Zeichengebung nicht als ausgeschlossen betrachten (12, 287). Ein anderer Versuch war der, dafs er 6 Täfelchen nahm, von denen auf je 2 ein, zwei und drei schwarze Streifen aufgemalt waren. Er bemühte sich nun 10 Wochen lang ohne Erfolg, seinen sehr gelehrigen, ja berühmten Pudel *Van* zu lehren, zu jeder Tafel, die sein Herr emporhielt, die gleiche andere Tafel zu apportieren (284).

PFUNGST berichtet über KRETSCHMERS Versuche, der seine Dogge zunächst gelehrt hatte, mit der Pfote eine Tischglocke zu

läuten. Er versuchte nun vergebens, das Tier auf das Kommando „Eins“ 1 mal, auf „Zwei“ 2 mal usw. läuten zu lassen. Dagegen konnte er den Hund so oft — bis zu 9 — läuten lassen, als er wollte, wenn er sich — ohne etwas zu sagen — eine bestimmte Zahl fest vornahm, jedoch mufste er für jedes einzelne Läuten einen gesonderten Willensimpuls aufbieten. Natürlich konnte dies nur im Wege des „Gedankenlesens“ d. h. unwillkürlicher Zeichengebung gelingen (17, 127).

Lubbock berichtet über den klugen Hund *Kepler* des Huggins, der sich zu seinem *Van* etwa verhielt wie Rendichs *Nora* zum klugen *Hans*. Auch hier wurde ein Hund, der — zugegeben — blofs dressiert war, zum Warner gegen allzu hohe Erwartungen beim Tierunterricht. *Kepler* löste Rechenaufgaben entweder in der Weise, dafs sein Herr die Zahlentäfelchen 1—10 einzeln der Reihe nach berührte, und der Hund in dem Augenblicke, als die verlangte Zahl berührt wurde, bellen mufste, oder aber er bellte — beim Kopfrechnen — so oft, als die verlangte Zahl Einheiten enthielt. „Nehmen wir an“ — sagt Huggins — „er wäre gefragt, wieviel die Quadratwurzel aus 9 oder 16 sei, so wird er je nachdem 3 oder 4 mal bellen, oder er wird auf eine Frage nach einer derartigen Summe wie $\frac{6+12-3}{5}$ immer richtig antworten . . . Wir erklären die Sache durch die Vermutung, dafs der Hund in dem Gesichtsausdrucke seines Herrn liest, wann er richtig gebellt hat, wenigstens wendet er niemals sein Auge von dessen Antlitz“ (12, 288).

Mit dem künstlichen d. h. pädagogischen Beibringen des Zählens ist es demnach bis heute nichts. Die einzige Mitteilung über einen gelungenen derartigen Versuch verdanke ich Herrn Pfungst, der sich die Mühe gibt, Affen zu unterrichten, doch sind genauere Angaben auch von diesem Autor noch nicht gemacht worden, so dafs die Angelegenheit bis heute das Versuchsstadium nicht überschritten hat.

Dagegen ist eine natürliche Zählfähigkeit bei vielen Tieren bekannt, und nur das Rätsel, in welchem Verhältnis diese Fähigkeit zum wirklichen, menschlichen Zählen steht, ist vollkommen ungelöst.

Die Tatsache, dafs eine Henne das Fehlen von einem ihrer Küchlein bemerkt, ist bereits oft in der Weise erklärt worden, dafs der Henne die einzelnen Küchlein als Individuen bekannt

sind und dafs ihr nicht 1 Küchlein von 10, sondern ein bestimmtes Individuum abgeht. Ebenso kennen — nach ZELL — auch die meisten Hirten die Anzahl ihrer Tiere nicht, doch fällt ihnen die Abwesenheit eines bestimmten Tieres sofort auf (28).

Bei Eiern kann man kaum mehr annehmen, dafs sie dem Vogel individuell bekannt wären, und doch verläfst er — nach LUBBOCK — das Nest, wenn man 2 von 4 Eiern wegnimmt, während er auf das Fehlen von 1 von 4 Eiern noch nicht reagiert (**12**, 285).

Auch bei der Deutung dieser Tatsache kommen wir noch ohne echtes Zählen aus. „Das Viel und das Wenig ist ursprünglich von dem Grofsen und Kleinen noch nicht differenziert; das Grofse und Kleine ist der erste Eindruck" — sagt WILK in seiner ausgezeichneten Arbeit über die Entstehung der Zahlbegriffe (**26**, 198). Um 2 von 4 Eiern zu unterscheiden, dazu genügt die Fähigkeit, eine kleine und eine grofse Menge auseinanderzuhalten.

Schwieriger ist der Fall der LICHTENBERGschen Nachtigall zu verstehen, die gewohnt war, immer 3 Mehlwürmer nacheinander zu erhalten, und die sich weder je mit zweien begnügte, noch jemals nach einem vierten Wurm verlangte (**12**, 285). ZELL erwähnt, dafs blinde Hunde in der Anzahl der Stufen einer Treppe nie irren (**28**). In meiner „Psychologie des Pferdes" habe ich ebenfalls Beispiele von solchen Tatsachen gegeben: Pferde, die „50 Schritte rechts, 50 Schritte links" abzählen, die genau 30 Fahrten machen[1], die die Zeit der Fütterung, der Ablösung usw., ja vielleicht sogar den 7. Tag als Ruhetag kennen (**14**, 54). Die auffallendste derartige Tatsache ist aber jedenfalls die von LUBBOCK berichtete, dafs die der Gattung *Eumenes* angehörigen Wespen in jeder Zelle, d. h. für jede aus einem Ei dereinst ausschlüpfende Larve eine ganz bestimmte Anzahl von Raupen als Vorrat anhäufen. Diese Zahl soll für jede Art konstant sein; so gibt es eine Art, die immer je 24 Raupen in einer Zelle aufstapelt, und eine andere, die für die kleineren männlichen Larven je 5, für die gröfseren weiblichen je 10 Raupen bringt (286).

[1] Dieses Beispiel stammt von ZELL (**27**, 19) und nicht von HOHENBÜHEL, wie CLAPARÈDE (**4**, 299) meint.

In neuerer Zeit haben OSTEN und KRALL ihre Pferde angeblich zählen gelehrt. Diese Versuche sollen hier nicht besprochen werden, denn die Methode OSTENS und KRALLS ist nicht einwandfrei. Ja, der Anlafs, aus dem ich die vorliegende Arbeit schrieb, war gerade die Aufgabe, meine Stellungnahme gegenüber den KRALLschen Unterrichtserfolgen durch das Studium anderer, gesicherterer Erfahrungen zu begründen. Demgemäfs lasse ich hier auch die Versuche FERRARI und PULLÈS, sowie Frau MÖKELS, die mit der KRALLschen Methode angestellt wurden, unberücksichtigt und widme nur den Kontrollversuchen ROTHES die folgende Besprechung.

2. Rothes Versuche.

Dieser Autor hat den Vorzug, Tierliebhaber zu sein: er hat Pferde, Hunde, Katzen, Sperlinge und Ziegenböcke zu seinem Vergnügen dressiert. ROTHE gab nun dem etwa 4 jährigen Pferde ostpreufsischen Schlages, *Fritz*, und dem Hunde *Lux* zusammen Unterricht. Protokolle werden zwar nicht vorgelegt, doch sind ja auch fast nur negative Ergebnisse zu melden. Beide Tiere sind sehr intelligent; *Fritz* kommt auf einen Pfiff angetrabt. (Die auf den Hund bezüglichen Angaben lasse ich zum Teil weg.)

„Vor dem Pferde hing ich in gleichen Abständen zu beiden Seiten Zucker, den es gern frafs, auf, und zwar erst auf der einen ein Stück und auf der anderen zwei Stücken, danach zwei bzw. drei. Stets langte es nach den meisten. Als ich aber drei bzw. vier aufhing, wurde es irre und wählte die Zuckerstücken verschiedene Male unregelmäfsig. Um ein gewohnheitsmäfsiges Schnappen nach der einen Seite zu verhindern, wählte ich jedesmal einen anderen Ort. Ich stelle also fest, dafs das Pferd wie der Hund fähig ist, eine gröfsere Anzahl Dinge von einer kleineren zu unterscheiden, sofern die Anzahl der Gegenstände jeder Gruppe . . . nicht mehr als drei beträgt."

„Um nun festzustellen, ob die Tiere einen Begriff vom Zählen haben, liefs ich mir Holzstücke, die Rübenschnitzeln und Würfelzucker glichen, anfertigen. Darauf warf ich drei Meter vor dem Pferde erst ein Holzstück, dem ich Zucker- bzw. Rübengeruch beigebracht hatte, in die Krippe und dann erst ein Stück Rübe, bzw. Zucker. Auf diese Weise wollte ich dem Pferde beibringen,

darauf zu achten, dafs erst das zweite Stück etwas zum Fressen war. Es kostete mich schwere Arbeit und lange Geduld, das dem Pferde beizubringen. Als ich dann weitergehen wollte und erst nach zwei Holzstücken einen Leckerbissen warf, versagte es völlig. Sobald ich etwas in die Krippe geworfen hatte, ging es auf sie zu, befühlte mit den Lippen das Holzstück und wandte sich enttäuscht ab. Mit dem Hunde hatte ich mehr Glück . . . Ich brachte ihn so weit, dafs er erst nach fünf Holzstücken auf den Leckerbissen sprang. Ich merkte jedoch bald, dafs auch bei ihm von einem Zählen keine Rede sein konnte; denn sobald ich die Stücken in ungleichen Zeitabständen in die Krippe warf, versagte auch er."

„Ich befahl dem Hunde . . . im Garten sitzen zu bleiben und brachte ihm bei, erst nach dem fünften Pfiff zu erscheinen. Er erfüllte stets meinen Wunsch, ob ich in längeren oder kürzeren Abständen pfiff, versagte aber sofort, wenn ich es unregelmäfsig tat. Das Pferd verhielt sich jedoch meinen Wünschen gegenüber absolut gleichgültig, ich mochte liebenswürdig sein oder böse werden. Sobald ich pfiff, erschien es auch. Es war mir unmöglich, ihm ein Abwarten beizubringen."

Diese drei neuen Versuchsarten ROTHES sind sehr gut ausgedacht. Sie zeigen, dafs diesem Pferde nicht einmal jene taktmäfsige, musikalische Kenntnis einer Folge von Tönen oder zusammengesetzten Sinneseindrücken beizubringen war, deren Möglichkeit ich bei den KRALLschen Pferden in Erwägung gezogen habe, und die beim Hunde *Lux* vorhanden war.

„Nun begann ich, meinen Schülern Zahlen lesen zu lernen. Die 1 machte auf keinen einen Eindruck. Es war mir nur möglich, ihnen den Unterschied an der 4 und der 8 beizubringen. Das bildete ich mir wenigstens eine Zeitlang ein. Den Wert der Zahl gab der Hund durch Bellen an, das Pferd durch Hufschläge. Aber bald, nachdem ich weitergehen wollte, mufste ich die Entdeckung machen, dafs beiden Tieren der Begriff einer Zahl völlig fehlte. *Lux* bellte taktmäfsig, einmal länger und einmal kürzer, aber er zählte nicht dabei. *Fritz* protestierte schliefslich energisch gegen das Lernen, indem er, so lieb ich auch zu ihm war, hinten und vorn austrat, wenn ich ihn aufforderte, die ‚Zahl zu schlagen'. Selbst dadurch, dafs ich verschiedene Zahlen auf einer Tafel mit Rübenscheiben zusammensetzte, konnte ich dem klugen Tiere nichts beibringen. Er schlug

wohl auf, wenn er die 2 Rübenscheiben sah. Aber höchstens zufällig nur zweimal. Das Abfressen der Zahl ging dagegen besser von statten."

„Diese Versuche habe ich neun Monate lang mit gröfster Geduld angestellt. Das Ergebnis war gleich Null. Mit Sicherheit konnte ich nur feststellen, dafs das Begriffsvermögen des Pferdes sehr beschränkt ist. Einen Begriff vom Zählen kann es nicht haben."

„Um nun meine Bekannten zu verblüffen, brachte ich einige Eisenplatten, die unter dem Sande verborgen waren, mit einem Hebel in Bewegung. Auf diese Platten stellte ich *Fritz*. Wenn er nun eine Zahl schlagen sollte, so setzte ich die betreffende Platte so lange in Bewegung, wie er schlagen sollte. Auf diese Weise lernte er sehr gut rechnen, und jeder war erstaunt über seine Fähigkeiten — bis ihm das Geheimnis kund ward!" (**18**).

Auch diese letzterwähnte Geschichte hat den Wert eines Kontrollversuches. ROTHE hat damit gezeigt, wie leicht man die Welt an der Nase herumführen kann, wenn man nur ein wenig schlauer ist als die anderen.

3. Anfänge des Rechnens beim Menschen.

Die Zahlvorstellung ist — nach WILK — das „Erzeugnis einer aktiven, nicht einer reaktiven Tätigkeit der Seele", „ein Akt psychischer Synthese", der folgende zwei Tätigkeiten umfafst: „a) die Bildung der Vorstellung von der Wiederholung derselben Empfindung (desselben Gegenstandes), und b) die Zusammenfassung der einzelnen Wiederholungen zu einer Einheit" (**26**, 202). „Wir können . . . eine Gegenstandsgruppe aufmerksam betrachten, ohne dafs uns ihr Zahlmoment bewufst wird. Es mufs immer ein Antrieb zur Zahlbildung vorhanden sein. Es ist ganz undenkbar, dafs die Menschheit dereinst ohne solchen zu Zahlvorstellungen vorgeschritten ist. Zweifellos war es gerade der Besitz wertvoller Dinge oder der Streit um deren Besitz, was den Sinn auf das Zahlmoment hingelenkt hat, geradeso wie unsere Kinder noch heute auf ähnliche natürliche Weise schon im 3. und 4. Lebensjahre zu Zahlvorstellungen gelangen, ohne dafs ihnen von den Erwachsenen mehr als das Wort für die entstandene Vorstellung gegeben wird" (208).

In der Entwicklung der Zahlvorstellung beim Kinde können nach den Forschungen von Clara und William Stern folgende Stufen unterschieden werden:

Anfänglich werden die Zahlwörter verständnislos nachgesprochen (22, 248; auch 1, 19). So ‚zählte' Sterns Tochter Eva mit 2 Jahren „ziemlich korrekt bis zwölf, natürlich ohne jeden Zahlensinn" (248). Diese Tatsache ist für uns wichtig; ein solches ‚Zählen' kann auch einem Papagei andressiert werden.

„Die ersten wirklichen Vorbereitungen der Zähltätigkeit bewegen sich ziemlich gleichzeitig um 2;0 herum[1] in zwei Richtungen. Einmal werden gleichartige Elemente sukzessiv konstatiert, ohne daſs durch eine abschlieſsende Summation ein Resultat herauskäme: ‚Reihung'. Das andere Mal wird eine simultane Vielheit gleichartiger Elemente als eine unbestimmte Totalität wahrgenommen und benannt: ‚Mengenauffassung'" (22, 248). Von diesen beiden vorbereitenden Tätigkeiten scheint die Mengenauffassung die ältere zu sein. Schon mit 1; 1 bemerkte das von Decroly und Degand beobachtete Kind das Fehlen eines von drei gleichartigen Gegenständen (5, 86). „Die Mengenauffassung geht von einem Gesamteindruck aus, in welchem gleichartige Elemente simultan entdeckt werden. So ist die erste Vorstellung von einer Anzahl, die das Kind hat, eine unbestimmte" (22, 249). Ihren sprachlichen Ausdruck findet diese Vorstellung in Wörtern, wie: *lauter, alle, viele, so viele, paar* (249).

„Die Reihungen sind primitiver als das wirkliche Zählen, da das Kind sich mit einem, höchstens zwei Worten begnügt, um die einzelnen Elemente an sich vorüber passieren zu lassen. ... Immer ist das Gemeinsame die sukzessive Wiederkehr gleichartiger Eindrücke; und für diese quantitative Gemeinsamkeit schafft sich das Kind eine gemeinsame Ausdrucksweise. ... Es sagt *eins, eins, eins* oder *eins, noch eins, noch eins*. ... Auch ein wiederholtes *mehr* oder *wieder* kann als Mittel solcher Aufreihungen benutzt werden" (22, 248—9). Das Decrolysche Kind benützt das Wort *noch* (*aco* = *encore*) bereits mit 1;6 (5, 88).

„Die einfache Reihung durch identische Worte ... wird allmählich ersetzt durch die Anwendung der mechanisch gelernten Zahlwörter, ohne daſs zunächst mit den einzelnen Zahlen die

[1] 2;0 = 2 Jahre 0 Monate.

Vorstellung eines Rangplatzes oder gar einer bestimmten Anzahl verbunden wäre" (22, 249—50).

„Der richtige Gebrauch einer Zahl ... beschränkt sich oft nur auf ganz bestimmte Objekte, bei anderen dagegen versagt er — ein Zeichen, dafs der Abstraktionsprozefs, durch welchen die Quantität von der Qualität losgelöst wird, bei manchen Kindern nur sehr schrittweise vorwärts geht. Die Auswahl dieser der Zählung zugänglichen Objekte scheint ... eng mit dem affektiv-volitionalen Charakter des Kindes zusammenzuhängen" (250). So gebrauchten 2 ; 7 bzw. 2 ; 10 alte Kinder das Wort *zwei* korrekt für Äpfel, während sie nicht imstande waren, Gegenstände von geringerem praktischen Interesse, wie Augen, Ohren, Hände mit demselben Zahlwort zu bezeichnen (250).

Die Zahlvorstellung *zwei* entsteht früher als die Zahlvorstellung *eins* (5, 119). „Die Zwei bleibt lange Zeit die einzige Zahl, die auch als Anzahl, d. h. als eine Totalität anschaulich erfafst wird. Die höheren Anzahlen erwerben sich die Kinder erst mit der Zeit durch ständiges Zählen; und es kostet ihnen viel Mühe einzusehen, dafs die letzte Zahl der sukzessiven Reihe zugleich das zusammenfassende Resultat bedeutet ... Der letzte Finger ist ihr (der 3 ; 7 alten Hilde Stern) zwar der fünfte, aber die Gesamtheit der Finger bedeutet für sie noch nicht die Summe fünf. Hier ist also die Bedeutung der Ordnungszahl eher ausgeprägt als die der Kardinalzahl" (22, 251).

Während nun die Zahl *zwei*, wie wir sahen, etwa mit $2^1/_2$ Jahren erfafst werden kann, werden zum Verständnis der höheren Zahlen Monate und Jahre benötigt, so dafs z. B. das Decrolysche Kind die Zahl *drei* erst mit 3 ; 10 zu gebrauchen beginnt; im Alter von 4 ; 1 bezeichnet dasselbe Kind die Zahlen 5 und 6 noch mit dem Worte *viel* (5, 111, 121). Noch interessanter für uns ist die Tatsache, dafs Binet und Simon das Zählen von 4 Geldstücken mit dem Finger als Intelligenzprobe für 5jährige Kinder vorgeschlagen haben (5, 86).

All diese Tatsachen belehren uns darüber, dafs das Zählen und Rechnen nicht zu den einfachsten intellektuellen Leistungen gehören; dafs sie nicht plötzlich auftauchen, sondern eine bestimmte, aus vielen Stufen zusammengesetzte Entwicklung durchmachen müssen. Es ist sehr wahrscheinlich, dafs Tiere, falls sie jemals zu Zahlbegriffen gelangen sollten, dieselbe oder doch eine ähnliche Entwicklung durchmachen müfsten. Ein Tier,

das — wie die KRALLschen Pferde ***Muhamed*** und ***Berto*** — in 1—2 Wochen zählen und rechnen lernt, konnte die von STERN beschriebenen Entwicklungsstufen sicher nicht in so kurzer Zeit durchmachen und sein Zählvermögen gehört wohl in das Reich der Phantasie.

Die einzelnen Naturvölker stehen bezüglich des Zählens auf sehr verschiedener Stufe. SASSI erwähnt einen Indianerstamm in Brasilien, dessen Mitglieder mit Hilfe ihrer Finger blofs bis 3 zählen können, von 4 an bezeichnen sie alles mit „viel". Es gibt auch Völker, die blofs zwei Zahlwörter besitzen, trotzdem bis 6 zählen können; z. B. die Australier von Kap York: netat = 1, naes = 2, naes-netat = 2 + 1, naes-naes-netat = 2 + 2 + 1, naes-naes-naes = 2 + 2 + 2 (**6**, 477). Während aber einzelne australische Stämme — wie ich SEMONS Reisewerk entnehme — mehr als 5 Gegenstände nur so zählen können, dafs sie für jedes Stück eine Kerbe in einen Holzstab schneiden — die Anzahl der Kerben bleibt ihnen unbekannt —, gibt es andere Stämme (im westlichen Teil von Victoria), die sich zu helfen wissen: „obwohl sie nur Zahlwörter bis 3 und das Wort Hand für 5 haben, gelangen sie durch Kombination dieser Wörter mit Zeichen (Erheben einzelner Finger oder der ganzen Hand) dazu, bis zu 100 zu zählen" (**21**, 248).

In meinem ersten Aufsatz über die KRALLschen Pferde sagte ich: Völker, die nicht rechnen können, seien auch nicht zu Rechnern zu erziehen (**15**, 871). Der in diesem Ausspruche liegende Irrtum sei durch folgenden Bericht SEMONS über die Erfolge der Missionsschulen richtiggestellt: „Beim ersten Beginn des Lernens ist zwischen den Kindern der Schwarzen und der Weifsen kaum ein Unterschied in der Fähigkeit zu bemerken, die Elemente zu erfassen. Gedächtnis und sinnliches Vorstellungsvermögen sind so gut angelegt, dafs sie im Lesen, Schreiben, Zeichnen, Topographie und Geographie anfangs die weifsen Kinder sogar übertreffen. Auch die einfacheren Rechenoperationen machen ihnen keine besondere Schwierigkeit. Je weiter der Unterricht zu Gebieten fortschreitet, die ein mehr abstraktes Denken erfordern, zu Grammatik und den höheren Zweigen der Arithmetik, um so deutlicher zeigt sich bald ihre Inferiorität und zwar in einem Lebensalter, in welchem der Lerntrieb noch nicht nachgelassen hat, was später regelmäfsig einzutreten pflegt. Dafs die Kinder geschickt im Erlernen des Schreibens, Lesens und Zeichnens

sind, ist nicht wunderbar, denn auch die Alten sind Meister im Lesen aller der Zeichen, die das Wild auf flüchtiger Spur dem Boden, den Gräsern und Bäumen aufgedrückt hat. Ebenso geschickt sind sie aber auch, sich gegenseitig durch absichtlich hervorgebrachte Zeichen zu verständigen, durch einen zugespitzten, in besonderer Richtung gestellten Stab, durch Einschnitte in die Baumrinde, durch Botenstäbe mit allerlei Kerben und Zeichen. Es gibt Stämme, die darin geradezu Bewunderungswürdiges leisten (**21**, 248—9).

Herr Prof. SEMON schreibt mir (1912, XI, 27), den obigen Bericht erläuternd: „dafs die Kinder der Australier die allergröfste Mühe haben, in das Verständnis des Radizierens und Potenzierens einzudringen, selbst wenn man sie auf den Missionsschulen einem vieljährigen systematischen Unterricht unterwirft, und obwohl sie die englische Sprache dann vollständig beherrschen"; und, bezugnehmend auf die aktuelle Frage: „Der Unterschied zwischen den intellektuellen Fähigkeiten eines NEWTON oder HELMHOLTZ und denen eines australischen Eingeborenen ist doch verschwindend viel kleiner als derjenige zwischen eben diesem Eingeborenen und dem klügsten Pferde, wenigstens für denjenigen, der über die Fähigkeiten der Eingeborenen und der Pferde auch nur einige eigene Erfahrungen besitzt".

4. Rechentalent und Intelligenz.

Während nun SEMON, sowie auch MÖBIUS, WILK und der gröfste Teil der Autoren, die sich mit der Psychologie und Logik des Rechnens beschäftigt haben, diese Geistesfunktion mit dem begrifflichen Denken in engste Beziehung gebracht haben, scheint, seitdem auch Pferde rechnen können, die Meinung der wissenschaftlichen Welt plötzlich ins Gegenteil umgeschlagen zu haben, denn nicht weniger als 8 Autoren treten mit der Meinung hervor, dafs das Rechnen die allerniedrigste geistige Fähigkeit sei, die mit Intelligenz gar nichts zu tun habe!

Gestützt wird diese Ansicht — aufser durch ein Zitat aus SCHOPENHAUER, wonach aller Mathematik eine anschauliche, keine logische Evidenz zugrundeliege (**19**, 177) — durch die Tatsache, dafs grofse Geister, ja grofse Mathematiker nicht immer gute Rechner seien (**4**, 297). Dies ist natürlich kein Beweis, weder

für, noch wider die Dignität des Rechentalents; denn grofse Geister sind oft einseitig, ja sie müssen es werden infolge der Beschränkung, welche eine Bedingung des Schaffens auf einem bestimmten Gebiete ist. Wollte man die bedeutendsten Männer auf andere einzelne Talente hin prüfen, so käme man zu demselben Resultat: der Farbensinn wird fast nur bei Malern besonders entwickelt sein, das musikalische Gehör fast nur bei Musikern usw. Dafs aber nicht jeder Mathematiker ein guter Rechner ist, dies ist wohl bei der Spezialisierung des Gebietes selbstverständlich. Wozu sollte einer Rechner sein, wenn er mit Zahlen fast nie zu tun hat? Gibt es doch auch Komponisten, die kein einziges Instrument geläufig spielen können und Geschichtsforscher, die keine Jahreszahl auswendig wissen. Will man aber Beispiele von grofsen Mathematikern haben, die zugleich ein fabelhaftes Gedächtnis für Zahlen hatten oder aber ungewöhnlich rasch rechneten, so findet man solche in Fülle im Werke Möbius' (**16**). Dafs sich das Rechentalent bei manchem mangels an Übung und infolge andersartiger angestrengter Tätigkeit später verlor, spricht nicht gegen das Rechentalent, und der Schlufs, den Buttel-Reepen aus solchen Fällen zieht, „dafs die erstaunlichste Rechenkunst der Kinderjahre sogar mit der Zunahme der Intelligenz — bei fortschreitender allgemeiner Bildung — wieder verschwindet . . . also gewissermafsen in Gegensatz zur Intelligenz tritt“ (**3**, 39), ähnlich Ferrari (**6**, 473), ist wohl ein voreiliger. Denn wenn sich Rechentalent und Intelligenz tatsächlich nicht vertrügen, so müfsten die Angeführten — Ampère, Gauss, Whately und Colburn — in ihrer Jugend beschränkt und erst später intelligent gewesen sein, was jedoch nicht berichtet wird.

Weiter wird jene Ansicht gestützt durch die Tatsache, dafs es Rechenkünstler gibt, die unintelligent, ja solche, die schwachsinnig, idiotisch sind und sonst gar keinen Beweis einer auch nur niedrigen Intelligenz liefern (**2**, 445; **3**, 37; **4**, 298; **6**, 472; **7**; **23**, 361). Nun, aus diesem Tatbestand läfst sich logisch auch nur das eine ableiten, dafs die Anlage zum Rechnen von den anderen Fähigkeiten in hohem Grade unabhängig ist; dafs sie eine grofse Variationsbreite und eine sehr niedrige Korrelation mit anderen Anlagen besitzt. Aber daraus, dafs einer, der sonst dumm ist, nur das eine kann, zu schliefsen, dafs dieses eine so leicht oder einfach sei, dafs es

jeder Idiot trifft — was gar nicht stimmt! — dies ist ein offenbarer Fehlschlufs.

Da nun die Rechenkünstler zumeist ihre eigenen Rechenmethoden haben, geht CLAPARÈDE so weit, zu behaupten, auch die Erfindung von Rechenmethoden „sei nicht an eine höhere Intelligenz als Voraussetzung gebunden" (299). Während doch auf der ganzen Welt gerade das Erfinden von neuen Verfahrungsweisen als die Blüte der geistigen Tätigkeit gilt.

Endlich hat man den Wert des Rechentalents dadurch herabzusetzen versucht, dafs man die Arbeit des Rechners in das Reich des Unbewufsten „verdrängte". So berichtet VESME den Fall eines jungen Mannes, der nur in spiritistischen Sitzungen sehr rasch rechnen konnte, während er sonst kein besonderer Rechner war; dann wird „die rechnerische Fähigkeit unseres Unbewufsten" herangezogen, deren bekannteste Leistung das Aufwachen zu bestimmter Stunde sei (**23**, 361). ASSAGIOLI aber erinnert an die bekannten Angaben von Rechenkünstlern, wonach sie gar nicht wufsten, wie sie zu ihrem Resultat kamen (**1**, 446). Und SCHNEIDER: „Es gibt Methoden des Rechnens, die uns gleichsam die Beziehungen zwischen Aufgabe und Resultat, auch bei verwickelten Themen, evident machen und das Rechnen als etwas höchst Einfaches, Selbstverständliches erscheinen lassen. Man operiert dann mit Zahlengruppen als Einheiten, in Konstruktionen ohne alle logische Grundlage [?], spart unendliche Mühe und hat eine Gewifsheit der Richtigkeit des Resultats, die nach Wahrheit und Falschheit nicht frägt [?], sondern eben von selbst, aus dem Wesen unserer Sinnlichkeit [?] heraus, einleuchtet. Natürlicherweise kann die Aufgabe auch auf logischem Wege bewältigt werden, aber das ist nur der Weg der Wissenschaft, die an Urteile mit Wahrheitsgehalt gebunden ist" (**19**, 178).

Dies wäre mehr als genug; doch geht SCHNEIDER in seinen kühnen Verallgemeinerungen noch weiter, ohne zu merken, dafs er völlig verschiedene Dinge in einen Topf wirft. „Wer möchte mit Sicherheit sagen, dafs die Bienen nicht zählen, wenn sie arbeiten?" — so ruft er aus, und weiter: „Ein Hund berechnet seinen Sprung: ja, kann er das ohne zu zählen?" (**19**, 174). Auch für FERRARI und MACKENZIE lösen Bienen und Biber täglich mathematische Aufgaben (**10**, 471; **13**, 516). Nur FERRARI ist dabei so umsichtig, neben den Übereinstimmungen auch die Unterschiede der beiden Tätigkeiten hervorzuheben: er zieht eine

hübsche Parallele zwischen der theoretischen und der praktischen Kenntnis von Maschinen, zwischen der Arbeit des Ingenieurs und des Heizers.

So kommt doch wieder etwas Klarheit in die Frage, die bereits völlig vernebelt war. Aber die Grenze, die FERRARI da zog, ist nicht die einzige, die wir ziehen müssen. Meiner Meinung nach müssen die geistigen Fähigkeiten, von denen hier die Rede war, mindestens auf drei Stufen verteilt werden.

5. „Unbewufstes Rechnen" eine Fertigkeit; Rechnen ein Handwerk; Mathematik eine Wissenschaft.

Auf der niedrigsten Stufe stehen die reinen Geschicklichkeiten, die Fertigkeiten, wie sie beim schnellen Lauf, beim Springen, Klettern, Schwimmen, Fliegen usw., aber auch beim Seiltanzen, Jonglieren, und vielen Handwerken und Künsten benötigt werden. Diese Fertigkeiten entspringen — sofern SCHNEIDER will — tatsächlich „aus dem Wesen unserer Sinnlichkeit", vollkommen jedoch nur dann, wenn sie nicht mit Absicht und Aufmerksamkeit erlernt wurden. Schematisch möchte ich sie als Leistungen des Rückenmarks und Kleinhirns bezeichnen. Darum, weil wir sagen, der Hund — oder auch der Akrobat — „berechne" den Sprung: von wirklichem Rechnen und Zählen zu sprechen, ist geradezu kindisch naiv.

Auf einer bedeutend höheren Stufe steht die Tätigkeit des Handwerkers, der entweder einen Gegenstand einem Muster nachzubilden hat, wobei er fortwährend vergleichen mufs, oder desjenigen, der ein Werkzeug zu einem bestimmten Zweck verfertigt, wobei er frühere Erfahrungen zielbewufst verwertet und sich das fertige Werkzeug in der Phantasie vormalt; oder auch die Arbeit des Mechanikers (oder Heizers), der von dem Bau der Maschine eine oberflächliche Vorstellung hat und solange herumprobiert, bis er den Fehler gefunden und behoben hat. All diese Tätigkeiten — die man wieder in mehrere Stufen unterteilen könnte — sind bereits in hohem Mafse intelligent und von den Fertigkeiten himmelweit verschieden; es sind menschliche Tätigkeiten, während jene allen Tieren gemeinsam sind. Freilich kann auch der Handwerker, der Mechaniker, der primitive Baumeister der Fertigkeiten wie z. B. des Augenmafses nicht

entraten, doch stehen diese hier alle im Dienste einer intelligenten Tätigkeit, die mit Geschicklichkeit allein niemals ausgeführt werden kann.

Auf der höchsten Stufe endlich steht der Ingenieur, der Mathematiker, der Künstler, der Gelehrte usw. Was die Arbeit dieser Gruppe charakterisiert, ist nicht die Neuheit der Zwecke (obwohl auch diese mit hineinspielt), sondern der kompliziertere geistige Apparat, man könnte sagen: das Hilfsgerüst, das die „Technik" einer Sache ausmacht. Diese „Technik", dieses Gerüst, wird — gegenüber der zweiten Gruppe, wo es auch schon vorhanden war — hier so mächtig, dafs es zu einem eigenen Studium wird, dessen Pflege — die Wissenschaft, die Kunst — sich dann als neuer Berufszweig, als neuer Zweck selbständig macht. Ohne handwerksmäfsiges Können sowie ohne Fertigkeiten kommt freilich auch der Gelehrte und der Künstler nicht aus: jede höhere Tätigkeit stützt sich auf die Hilfe von einer Anzahl niederer Tätigkeiten. Den Ausschlag gibt natürlich die jeweilige höchststehende Komponente einer Tätigkeit, eines Berufes: niemandem wird es einfallen, den Klaviervirtuosen auf die Stufe eines Jongleurs zu stellen, weil auch er die Fingerfertigkeit nicht entbehren kann.

Während nun diejenigen Fertigkeiten und Handwerke, welche zur Ausübung einer Kunst, einer Wissenschaft benötigt werden, erlernt und geübt werden, werden die anderen niederen Tätigkeiten meist gering geschätzt und vernachlässigt. Immer tritt das Höhere in einen gewissen Gegensatz zum Niederen, auf dessen Boden es gewachsen ist. Man kann einen Maler nicht tiefer kränken, als wenn man seine Arbeit mit der eines Anstreichers vergleicht; ebenso wehrt sich der Mathematiker naturgemäfs gegen die Zumutung, für einen Rechenkünstler gehalten zu werden. Dies ist jedoch eine soziale Erscheinung, die einen Psychologen nicht soweit täuschen sollte, dafs er nun eine Arbeit, die mit einer mittelmäfsigen Intelligenz ausgeführt werden kann, in einen Gegensatz zur Intelligenz bringt. Man wäre versucht, zu fragen: was macht einen guten Handwerker aus? vielleicht die Dummheit?

Man kann das Glasblasen von einem Glasbläser erlernen, aber man kann dasselbe auch als Physiker und Chemiker betreiben. Ebenso ist es mit dem Rechnen — darin hat Schneider recht. Aber kann man wohl das Glasblasen jedem Idioten —

oder jedem Affen beibringen? Schwerlich. Nun, das Rechnen eben auch nicht. Dies sind intelligente Tätigkeiten, und keine bloſsen Fertigkeiten. Bei jenen Rechenkünstlern, die nie die Schule besucht haben, werden wir natürlich von Handwerk sprechen und nicht von Wissenschaft. Doch ist ein Idiot, der seine eigenen Rechenmethoden erfindet, nicht weniger intelligent als ein anderer, der Holzschnitzereien macht.

Es fragt sich nun weiter, ob die Kunsttriebe des Bibers, der Bienen usw. zu den Fertigkeiten oder zu den Handwerken zu zählen wären? Diese Frage, die zur Aufrollung des ganzen Instinktproblems führen würde, muſs leider offen bleiben. Soweit jedoch von der Ausübung und nicht der ersten Erwerbung der Kunsttriebe die Rede ist, würde ich sie — da sie fertig ererbt sind und nicht erlernt, ja kaum eingeübt zu werden brauchen — zu den Fertigkeiten zählen. Allerdings scheint die Modifikation des Wabenbaues bei schiefem Korbe zum handwerksmäſsigen Verständnis hinüberzuführen.

6. Das „unbewuſste Rechnen“.

Wo aber — so könnte man fragen — ziehe ich die Grenze zwischen bewuſster und unbewuſster Tätigkeit? Nirgends! Zwar ist es sicher, daſs die Klarheit des Bewuſstseins im allgemeinen mit der Höhe und Kompliziertheit der Leistung wächst, d. h. der Gelehrte arbeitet mit mehr Bewuſstsein als der Handwerker und dieser mit mehr als der Jongleur. Jedoch gibt es hier weder scharfe Grenzen, noch sind wir berechtigt, reine Grenzfälle, d. h. vollkommen bewuſste oder vollkommen unbewuſste Arbeit anzunehmen.

Nicht nur ist es dem Gelehrten oder dem Künstler unmöglich, bei intensiver Arbeit sich jedes Teilvorganges in seinem Geiste bewuſst zu werden, sondern es werden sogar manchmal die schwierigsten Probleme der Wissenschaft und der Kunst auf nicht bewuſstem Wege, durch plötzliche Einfälle gelöst. Andererseits ist dem Jongleur oder dem springenden Pferde die Art der Ausführung in ihren Einzelheiten sicher nicht bewuſst, trotzdem ist meistens das Ziel: über diese Planke zu springen, bewuſst, ebenso ist ein Fehltritt schon bewuſst, bevor er zum Sturze führte usw.

Wohl können wir von zwei Rechnern oder auch von zwei Malern denjenigen den intelligenteren nennen, der seine Methode anzugeben weifs; doch ist das Bewufstsein hier kein sicheres Kriterium.

Endlich sei die Frage erörtert, ob ein unbewufstes Rechnen überhaupt möglich sei. Ich habe in meiner „Psychologie des Pferdes“ von „unbewufstem Zählen“ gesprochen, und möchte nicht, dafs dieser Ausdruck mifsverstanden werde. Ich sagte damals:

„Alle die angeführten Tatsachen erfordern jedoch kein Zählen im menschlichen Sinne. Das Zählen ist ein Messen mit Zahlbegriffen. Solche Begriffe entstehen aber nicht ohne Worte. Wenn von einem Hunde oder einem Affen behauptet wird, er könne bis 3 oder bis 7 zählen, so wird zugleich behauptet, er kenne die Namen oder die Zeichen der Zahlen von 1 bis 3 oder 7. Das Pferd, welches 30 Fahrten oder 7 Tage auszählt, arbeitet ebenso, wie der Mensch, dem gesagt wird: erinnere mich nach $^1/_4$ Stunde, oder: steh morgen um 5 Uhr auf. Die Tatsache, dafs dieses unbewufse Zählen sogar im Schlafe möglich ist, bezeichnet den vom begrifflichen Zählen völlig verschiedenen Charakter dieser Geistesfunktion“ (**14**, 54—5).

„Wenn wir des Nachts nach Hause kommen und kein Licht anzünden wollen, brauchen wir nicht die Länge jedes Zimmers, das wir durchschreiten, die Richtung zur nächsten Türe und die Höhe der Türklinke abzumessen, nicht einmal bewufst zu schätzen, trotzdem ‚finden‘ wir die Distanz, den Winkel, die Höhe ebenso unbewufst, wie wir sie vorher unbewufst, d. h. ohne jede aktive Aufmerksamkeit in uns aufgenommen haben. Die Erinnerung unserer Muskeln und Nerven an häufig ausgeführte Bewegungen leitet uns sicherer als die kompliziertere Bewufstseinsarbeit des Schätzens und Zählens; und wir dürfen uns gar nicht wundern, dafs das Pferd, das höhere Arbeiten nicht kennt, die niederen besser ausführt als der Mensch“ (**14**, 100).

All dies sind Fertigkeiten, die sich prinzipiell von der „Berechnung“ des Sprunges nicht unterscheiden. Auch die Zeitschätzung im Schlafe ist kein Zählen; wäre sie ein solches, so müfste man etwa jede Stunde aufwachen und zählen: jetzt ist's 12; jetzt ist's 1 usw. Ja, nicht einmal die Wiederholung

einer bestimmten Anzahl von Schlägen einer Uhr ist ein Zählen; ich meine den Fall, wenn wir die Uhr z. B. 9 schlagen hören, ohne die Schläge gezählt zu haben und dann, um zu erfahren, wieviel Uhr es ist, die Tonreihe aus dem Gedächtnis wiederholen, indem wir etwa in demselben Takte 9 mal auf den Tisch klopfen. Während dieses Klopfens zählen wir erst die Schläge; wir können uns aber auch des Zählens enthalten und können die Schlagfolge — wie eine Melodie, deren Töne auch nicht gezählt werden — beliebig oft wiederholen, ja auswendig lernen.

Ich habe dieses Beispiel deshalb gewählt, weil dies gerade die Art ist, in welcher sich — meiner Ansicht nach — die „rechnenden“ Pferde gewisse Zahlen merken und auf bestimmte Hilfen hin wiederholen. So wie ein blindes Pferd (ohne zu zählen) Bewegungsreihen, wie: 30 Schritte geradeaus, dann Wendung rechts, dann 56 Schritte, dann einen schwachen Bogen nach links usw. erlernt und den Wagen am gewohnten Wege ohne Zügelhilfe zieht, so haben — vielleicht! — die Krallschen Pferde gelernt, auf das Kommando „drei“: 3 Tritte rechts, auf das Kommando „zwanzig“: ein Kopfschütteln, dann 2 Tritte links zu geben.

Auch hier liegt freilich ein Problem vor, das Krall, wenn er es nicht zu gering geachtet hätte, längst hätte lösen können: wie viele verschiedene Kommandos erlernt ein Pferd bei vollkommenem Ausschlufs visueller Hilfen; und: wieviel Tritte können ihm — im Maximum — andressiert werden, ohne dafs es um $\pm$ 1 irrt?

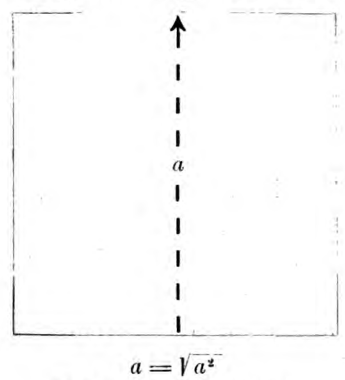
Dies sind natürlich immer nur Fertigkeiten, blofse Dressur — und nirgends führt ein Weg zur Intelligenz, zum Handwerk, zum Zählen und Rechnen hinüber! Claparède freilich meint, das von mir besprochene „unbewufste Zählen“ sei „der Keim, den der Unterricht zu wirklichem Zählen entwickeln sollte“ (4, 299), Ich sehe leider keine Brücke. Ich kann das Pferd tausendmal je 3 Hufschläge ausführen lassen: es wird niemals daraufkommen, das Wort „drei“ als Zahlwort aufzufassen, mit welchem es nicht blofs 3 Tritte, sondern auch 3 Rüben oder 3 Pferde bezeichnen könnte.

Es ist — meiner Ansicht nach — beim Pferde weder die Abstraktionsfähigkeit, noch der — oben von Wilk erwähnte — Antrieb zur Zahlbildung vorhanden. Ebensowenig freilich bei anderen Tieren; ich halte es demnach für viel wahrscheinlicher, dafs eine

Wespe die Folge von 24 Raupen, die sie herbeiholt, „unbewufst zählend“ d. h. dem Takte nach kennt — eine wahrhaft erstaunliche Fertigkeit, — als dafs sie auch nur eine blasse Ahnung von Zahlen habe.

Wie soll auch das Pferd zu Zahlen gelangt sein? Sassi meint, es könnte — wie der Mensch durch die Beachtung seiner 2 Hände, 5 Finger usw. — durch die Beachtung seiner 2 Vorderfüfse zum Zählen angeregt worden sein (6, 477).

Noch schöner ist folgende Hypothese — sie hätte verdient, als Kathederblüte in den Witzblättern verbreitet zu werden: „Was ist nun die einseitig gerade Raumdurchmessung, worin seit Jahrtausenden die Betätigung des Pferdes besteht? Ich zeichne hier (Fig.) den Flächenraum hin, wie er regelmäfsig erscheint, nach seiner Ausdehnung in Länge und Breite, als Quadrat [?],



$a = \sqrt{a^2}$
Hundhausens Horizont.

und hinein die gerade Richtung, die der Lauf des ihn durchmessenden Pferdes nimmt, als eine Gerade durch dieses Quadrat. Dann ist diese Linie, wie man ohne weiteres sieht: die Wurzel aus diesem Quadrat; mit anderen Worten: die Bewegungstätigkeit des Pferdes ist das Wurzelziehen aus dem durchmessenen Flächenraum . . .“ (9).

7. Können Pferde das Rechnen erlernen?

Setzen wir nun den Fall, die Pferde wären intelligent genug, um zu rechnen, wenn es ihnen nur möglich wäre, das, was zur Ausübung dieser Kunst erforderlich ist, zu erlernen. Könnten sie's dann erlernen oder nicht?

Zählen und Rechnen sind — wie ich vorhin sagte — Operationen mit Zahlbegriffen. Begriffe aber schweben — wenigstens anfänglich — nicht frei: sie haften an Wörtern und an Schriftzeichen. WALTER, WIGGE und ZUR STRASSEN nehmen nun an, das Pferd könne, ohne Zahlbegriffe zu bilden, rein assoziativ, dressurmäfsig gelernt haben, auf bestimmte Zahlbilder mit bestimmten Trittfolgen zu reagieren (**24**, 651; **25**, 18). Der letztgenannte Autor meint: „Dafs die Pferde eine zweistellige Zahl in der Weise bezeichnen lernten, dafs sie zuerst die rechtsstehende mit dem rechten, dann die linke mit dem linken Fufse treten, wäre sehr interessant, aber nicht gerade verblüffend. Ebensowenig, dafs sie auf hochkomplizierte Zahlenbilder, wie das einer Rechenaufgabe mit Wurzeln und Brüchen, eine richtige Antwort, die sie bei früherer Gelegenheit als sog. Lösung mit gutem Erfolge gegeben haben, immer wieder produzierten ... Es gibt gewisse Rechenexempel, deren selbständige Lösung noch nicht gar so unwahrscheinlich wäre. Die Pferde könnten z. B. im Unterricht gelernt haben, dafs zwei durch + verbundene einfache Zahlen unmittelbar nacheinander zu treten sind, und nun die an die Tafel geschriebene für sie neue Aufgabe 4 + 3 richtig addieren. Oder Erfahrung hätte sie vielleicht gelehrt, dafs bei der Addition zweistelliger Zahlen zuerst die Einer für sich, danach die Zehner getreten werden müssen; also klopften sie bei der Aufgabe 12 + 13 erst 5 mal rechts, dann 2 mal links = 25. Lösungen dieser Art würden zwar selbständig, im Grunde aber doch nur eine besondere Form des Abzählens sein. Aber schon die Aufgabe 7 + 4 wäre enorm viel komplizierter. Hier wäre mit blofsem Treten beider Zahlen nacheinander nichts getan. Sondern die Lösung 11 müfste im Gehirn des Pferdes vollzogen sein und sich geltend machen, ehe es mit dem Treten beginnt. Das ginge wohl über alles von Tieren Bekannte schon weit hinaus. Und doch welch unermefslicher Abstand von da bis zu der angeblichen Lösung der 5. Wurzel aus einer Millionenzahl — im Laufe von Sekunden, und ohne dafs vorher auch nur die Methode durchgenommen worden wäre!" (8, 235—7).

Die von den genannten Autoren prinzipiell zugegebene Zahlendressur — deren Möglichkeit bei sehr grofser Geduld auch ich nicht ausschliefsen möchte — wird jedoch durch einige Umstände wieder recht unwahrscheinlich gemacht. Ein solcher Umstand ist die Schwachsichtigkeit des Pferdes für ruhende Gegen-

stände: „es ist einem Pferde wahrscheinlich unmöglich, die scharfen Umrisse von geschriebenen Zahlen und Buchstaben, geschweige denn von Zeichnungen, von Photographien usw. zu erkennen“ (25, 18) — sagt WIGGE, und ähnlich äussert sich ZELL (28).

Ein weiteres Hindernis wäre die grofse Mannigfaltigkeit von einzuübenden Assoziationen bzw. Bewegungsfolgen. Das Pferd müfste 9 verschiedene Zeichen kennen und mit jedem die richtige Anzahl von Tritten — wohlgemerkt: nur unbewufst zählend, taktartig — also ebensoviele Melodien assoziieren; aufserdem das 0-Zeichen; dann die Unterscheidung zwischen den beiden möglichen Lagen der Ziffer: rechts und links. Dies letztere ist ungeheuer schwierig; ja, es könnte sein, dafs dem Pferde, das bereits alle 9 Zahlen mit dem rechten Fufse klopft, dasselbe mit dem linken Fufse auszuführen, vollkommen neu erschiene und ebenfalls von Grund auf gelehrt werden müfste. So hätten wir 19 verschiedene Aufgaben. Davon, dafs das Pferd nun die beiden nacheinander geklopften Melodien 4 + 3 zu einer neuen Melodie vereinigte und darin die ihm bekannte Melodie 7 wiedererkannte, ist gar keine Rede. Eine solche Leistung würde bereits eine gewisse Intelligenz, ja vielleicht Begriffsbildung zur Voraussetzung haben. Die Aufgabe 12 + 13 würde demnach 4 getrennte Aufgaben enthalten; diese knapp nacheinander und in der richtigen Reihenfolge zu klopfen, wäre eine solche ungeheure Dressurleistung, dafs sich sämtliche Zirkusdirektoren mit ihren Glanznummern verstecken könnten.

Für ein blindes Pferd — wie KRALLS *Berto* — wäre all dies noch in viel höherem Grade unwahrscheinlich. Zwar halte ich den Tastsinn des Pferdes für ziemlich leistungsfähig; doch glaube ich kaum, dafs es so ähnliche Bilder wie die 2, 3 und 5, die ihm auf den Rücken gezeichnet werden, unterscheidet. Einem Menschen, d. h. einem intelligenten Wesen würde es auch nur gelingen, wenn man ihn fortwährend erklärend auf die Abweichungen im Verlaufe jener gekrümmten Linien aufmerksam machen würde. Warum ist KRALL nicht auf die viel einfachere Methode verfallen, anstatt Zahlbildern die entsprechende Anzahl von Punkten oder Strichen auf dem Rücken *Bertos* zu markieren? Dann könnte man's ja schliefslich glauben, dafs *Berto* ebensooft klopft, als ihm vorher sein Herr auf den Rücken geklopft hatte. Aber Glaubhaftes, Mögliches zu erreichen, hat

für diesen Pferdelehrer keinen Reiz. Wozu auch eine neue, einfache Methode, wenn bei der alten, unvernünftigen alles klappt?

Soviel über die Zahlbilder. Etwas günstiger steht die Sache mit den Zahlwörtern: hier wäre eine Weiterbildung der Fähigkeit des Pferdes, auf akustische Hilfen zu reagieren, nicht ohne Aussicht. Ausgeschlossen scheint mir jedoch jede Leistung, die eine begriffliche Erfassung der Zahl zur Voraussetzung hat. Immer nur reagiert das Pferd auf ein Signal mit einer Bewegung, und im besten Fall auf eine Melodie mit einer anderen Melodie. Die Zahlwörter eins, zwei, drei sind für uns Wörter, d. h. Zeichen, die Begriffe bedeuten; für das Pferd sind sie nicht Wörter, sondern bloſse Signale, Hilfen. Um Wörter zu haben, dazu müſste das Pferd sprechen oder mindestens schreiben können. Das Hören allein ist dazu ungenügend. Die Klopfsprache der Pferde ist aber eine viel zu einförmige und umständliche, als daſs sie dasselbe leisten könnte, wie für das Kind die Sprache oder für den Taubstummen das Fingeralphabet. Um auf dem Wege des Hufklopfens zu Begriffen zu gelangen, dazu müſsten die Pferde mindestens die Intelligenz einer Helen Keller besitzen. Hätten sie diese, so würden sie auch schon Bücher schreiben, wie jene. Sie halten aber noch beim *stal gn, hfr habn.*

Wörter werden jedoch nicht nur zur Bildung der Zahlbegriffe, sondern auch zum Rechnen benötigt. Möbius berichtet nach Binet, daſs „alle Rechner sich der inneren Sprache bedienen, d. h. sich die Zahlen innerlich vorsprechen, sei es mit Bewegungen der Sprachwerkzeuge, sei es ohne diese“ (**16**, 74). Dies ist bei nichtsprechenden Tieren natürlich ausgeschlossen. Die Pferde könnten auch noch auf visueller Grundlage rechnen. Die optische Zahlvorstellung erhält jedoch beim Menschen eine Befestigung durch Bewegungsvorstellungen des Schreibens; ein Rechnen mit rein optischen Zahlvorstellungen ist bisher nicht vorgekommen. Alle jene Rechenkünstler, die schon als Kinder ohne Kenntnis der Ziffern rechneten, halfen sich mit Steinchen oder Bohnen und hatten auſserdem die Zahlwörter (**16**). Die Pferde aber haben nie eine Zahl selbst geschrieben, ja nicht einmal eine Kugel der Rechenmaschine selbst verschoben. Sie könnten also nur noch auf motorischer Grundlage rechnen, indem sie ihre Kopfsprache als Unterlage benutzten. Sie müſsten dann Hilfsrechnungen ausführen, aber nicht in der von Krall be-

schriebenen abgekürzten Art, sondern in der Weise, daſs sie die sämtlichen Einheiten der in einer Aufgabe vorkommenden Zahlen nacheinander klopften; z. B. würden sie 3 mit 4 auf die Art multiplizieren, daſs sie 1 × 4, dann noch 1 × 4 und noch ein drittes Mal 4 klopften; nun erst müſsten alle 12 Tritte zusammengezählt werden, zu welchem Zwecke die ganze Schlagfolge — etwa in rascherem Tempo — mindestens einmal wiederholt werden müſste. Und wären sie — nach Jahren des mühevollsten Unterrichts — so weit gekommen, so würden wieder Jahre dazu gehören, ihnen klarzumachen, daſs man die 12 auch anders ausdrücken kann, daſs es Einer und Zehner gibt usw. Kralls Pferde aber klopfen schon im ersten Monat rechts 2, links 1 und dadurch wird nur wieder bewiesen, daſs „unsere Zahlen für ein Tier ganz sinnlos sind" und daſs es mit ihnen gar keine Vorstellung verbindet (Zell, 28).

Nach Schröder sind übrigens die Wurzelaufgaben, wie sie von den Krallschen Pferden im Augenblick gelöst werden, „für gute, erfahrene Schüler sehr viel weniger schnell abzuschätzen" (**20**, 545); und das Ausziehen von Kubikwurzeln kann nach Zells „zahlreichen Versuchen weder bei einem deutschen Landbewohner, noch bei einem in der Groſsstadt lebenden Dienstmädchen" erzielt werden (28).

Um die Rechenleistungen der Krallschen Pferde mit den Fortschritten, die Kinder in der Schule machen, vergleichen zu können, wandte ich mich an einen hervorragenden Pädagogen, Herrn Schuldirektor Ignaz Himpan (Prag), dem ich für die freundliche Beantwortung meiner Fragen auch hier meinen innigen Dank ausspreche. Die auf die Pferde bezüglichen Daten sind aus Kralls „Chronik des Unterrichts" (**11**, 447—56) entnommen.

Das Durchschnittskind lernt die Anwendung der vier Rechnungsarten im Zahlenraume 1—20 im 1. Schuljahr (dagegen *Muhamed* in 18 Tagen), bis 100 im 2., bis 1000 im 3. Schuljahr (*Zarif* über 50 000 in 4 Monaten). Einfache Brüche lernt es verstehen im 4. oder 5. Schuljahr (*Muhamed* in 33 Tagen!); Brüche mit verschiedenem Nenner addieren im 5. Schuljahre (*Muhamed* nach 1 Jahr und 5 Monaten; oder gar schon in 5 Monaten? **1909**, IV, 7.). Potenzieren und Radizieren lernt das Kind erst im 6.—8. Schuljahr (*Muhamed* in $4^1/_2$ bzw. $6^1/_2$ Monaten). Mit einer Unbekannten lernt das Kind ebenfalls erst im 7.—8. Schuljahre rechnen (*Muhamed* in 2 Monaten!). Ein vollständiges Ver-

ständnis der Uhr und des Kalenders wird erst im 4.—5. Schuljahr erlangt (*Muhamed* und *Zarif* in 4 Monaten).

8. Quellen.

1 Ament, Wilhelm: Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895—1903. 2. Aufl. Leipzig, W. Engelmann. 1906.

2 Assagioli, Roberto: I cavalli pensanti di Elberfeld. *Psiche* **1** (6), 419—50. 1912, XI—XII.

3 Buttel-Reepen, H. v.: Meine Erfahrungen mit den „denkenden" Pferden. Erweiterter Abdruck aus *NatW* **28** = N. F. **12** (16, 17), 241—5, 257—63, 268. 1913, IV, 20 u. 27. Jena, G. Fischer. 1913.

4 Claparède, Edouard: Les chevaux savants d'Elberfeld. *ArPs(f)* **12** (47), 263—304. 1912, IX. (Auch als S.-A., Genf, Kündig. 1912.)

5 Decroly et Julia Degand: Observations relatives à l'évolution des notions de quantités continues et discontinues chez l'enfant. *ArPs(f)* **12** (46), 81—121. 1912, V.

6 Ferrari, G. Cesare: La „scuola dei cavalli" a Elferfeld. *RPsi(i)* **8** (6), 461—78. 1912, XI—XII.

7 Hartkopf, A.: Das Problem der denkenden Pferde. *KölnZ* (1258). 1912, XI, 12., 2. Morgenbl.

8 Hempelmann, Fr.: Das Problem der denkenden Pferde des Herrn Krall in Elberfeld. Vortrag. Diskussion: Ziegler, zur Strassen, Sarasin, Thesing, Pütter. *VerhDZoGes* **20**, S. 228—39. 1912.

9 Hundhausen, J.: Die klugen Pferde in Elberfeld. *IllLandwZ* **32** (91), 830—1. 1912, XI, 13.

10 Kraemer, Hermann: Zur Psychologie des Pferdes. *KavM* **7** (10), 780—92. 1912, X.

11 Krall, Karl: Denkende Tiere. Leipzig, Fr. Engelmann. 1912.

12 Lubbock, John, Bart.: Die Sinne und das geistige Leben der Tiere. Übers. v. W. Marshall. *InWiBib* **67**. 1889.

13 Mackenzie, William: I cavalli pensanti di Elberfeld. *RPsi(i)* **8** (6), 479—517. 1912, XI—XII.

14 Máday, Stefan v.: Psychologie des Pferdes und der Dressur. Berlin, P. Parey. 1912.

15 —, —: Gibt es „denkende" Pferde? *KavM* **7** (11), 868—74. 1912, XI.

16 Möbius, Paul Julius: Über die Anlage zur Mathematik. (Ausgewählte Werke 8.) 2. Aufl. Leipzig, J. A. Barth. 1907.

17 Pfungst, Oskar: Das Pferd des Herrn von Osten (Der kluge Hans). Leipzig, Barth. 1907.

18 Rothe, Hermann: Vom Zahlenbegriffsvermögen des Pferdes. *Umschau* **17** (36), 744—5. 1913. VIII, 30.

19 Schneider, Karl Camillo: Die rechnenden Pferde. *BiZb* **33** (3), 170—9. 1913, III, 20.

20 Schröder, Christian: Zum Geheimnis der Elberfelder „denkenden" Pferde. *Natur* **4** (23), 543—8. 1913, IX, 1.

21 Semon, Richard: Im australischen Busch und an den Küsten des Korallenmeeres. 2. Aufl. Leipzig, W. Engelmann. 1903.

22 STERN, CLARA und WILLIAM: Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes. 1. Die Kindersprache. Leipzig, Barth. 1907.

23 VESME, C. DE: Les chevaux pensants d'Elberfeld. *AnSciPs* 22 (12), 353—63. 1912, XII.

24 WALTER, SIEGFRIED: Noch ein Wort über KRALLS denkende Pferde. *BerlinTieraeW* 28 (35), 649—52. 1912, VIII, 29.

25 WIGGE, CARL: Das Problem der denkenden Pferde des Herrn KRALL in Elberfeld. *DTieraeW* 20 (49, 50). 1912, XII, 7 u. 14. S.-A.

26 WILK, E.: Das Werden der Zahlen und des Rechnens im Menschen und in der Menschheit auf Grund von Psychologie und Geschichte. *JbWiPd* 35, 194—254. 1903.

27 ZELL, TH.: Das rechnende Pferd. Berlin, R. Dietze. 1904.

28 —, —: Die klugen Tiere von Elberfeld. *Weltspiegel (BerlinTbl)* (66). 1913, VIII, 17.

Abkürzungen.

AnPsSci: Annals of Psychical Science. London.

ArPs(f): Archives de Psychologie, her.: FLOURNOY, CLAPARÈDE. Genf, Kündig.

BerlinTieraeW: Berliner Tierärztliche Wochenschrift, her.: WILLE. Berlin, Richard Schoetz.

BiZb: Biologisches Zentralblatt.

DTieraeW: Deutsche Tierärztliche Wochenschrift.

IllLandZ: Illustrierte Landwirtschafts-Zeitung.

InWiBi: Internationale Wissenschaftliche Bibliothek. Leipzig, Brockhaus.

JbWiPd: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, her.: REIN. Dresden-Blasewitz, Schambach.

KavM: Kavalleristische Monatshefte.

KölnZ: Kölnische Zeitung.

NatW: Naturwissenschaftliche Wochenschrift, her.: POTONIÉ, KOERBER. Jena, Gustav Fischer.

Psiche: Psiche, Rivista di Studi psicologici, her.: MORSELLI, de Sanctis, Villa. Florenz.

RPs(i): Rivista di psicologia, her.: FERRARI. Bologna, Stabilimento Poligrafico Emiliano.

Umschau: Die Umschau, her.: BECHHOLD. Frankfurt (Main).

VerhDZoGes20: Verhandlungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft. 20. Jahresversammlung in Halle. 1912 V 29. Leipzig, Wilhelm Engelmann.

Ableitung von Geschlechtsunterschieden aus Zensurenstatistiken.

Von

Dr. L. M. Klinkenberg (Alkmaar, Holland).

(Nach einem vor dem ersten Niederl. Pädologischen Kongresse in Amsterdam, Mai 1913, gehaltenen Referat.)

Inhalt.

§ 1. Einleitung.

Ohne Zweifel hat das Material der Schul- und Examenzensuren im Laufe der Jahre einen gewissen statistischen Wert erhalten. Es wird aber dennoch wenig für einigermafsen umfangreiche Untersuchungen psychologischer oder pädagogischer Art verarbeitet.

Besonders berücksichtige ich hier die Noten jener Schulen, welche durch ihre Anzahl und Gröfse in der Volksbildung eine

wichtige Rolle spielen und welche durch amtlich festgesetzte Lehrprogramme Homogenität und Vergleichbarkeit ihrer Notenmateriale verbürgen. Auch wird man für derartige Untersuchungen am besten solche Schulen auswählen, wo man nicht einzelnen Lehrfächern besonderer Art einen höheren Bildungswert beilegt. Nur wenn diesen Anforderungen entsprochen ist, werden die statistischen Ergebnisse einen allgemein wissenschaftlichen oder praktisch-pädagogischen Wert haben können.

In Holland entspricht der Typus der fünfjährigen lateinlosen Oberrealschule, der sog. Hoogere Burgerschool, am besten diesen Bedingungen. Diese Schulen bilden — ausgenommen für die meisten Universitätsstudien, wofür die klassische gymnasiale Basis erfordert wird —, die allgemeine Grundlage etwa vom 13. bis 18. Lebensjahre für die meisten völlig ausgebildeten Leute, die höheren Beamten, Lehrer, Offiziere, Ärzte usw.

Ich werde in dem folgenden Paragraphen einige Mitteilungen machen über das Wesen dieser Schulen, deren einer ich mein Material entnahm.

Soweit der statistische Wert der Zensuren die Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat, wird die Ursache, warum sie so selten zur Lösung pädagogischer Probleme gebraucht wurden, vermutlich darin zu finden sein, daſs die wesentliche Bedeutung der Noten, ebenso wie häufig die Bedeutung anderer brach liegender Zahlenmateriale, eine etwas unbestimmte ist. Sie sind auf einen mehr oder weniger unbestimmten und schwierig zu entwirrenden Datenkomplex gegründet, sie bringen viele und vielerlei Umstände und individuelle Eigenschaften in nicht konstanten Gegenseitigkeitsverhältnissen zum Ausdruck und man kann deshalb nicht ohne groſse Vorsicht aus diesen Zahlen allgemeingültige Schluſsfolgerungen ziehen.

Aber diesen Mangel haben die Zensurdaten zum Teil mit den gewöhnlichen psychologischen Enquetematerialien gemein und sie können selbst einen Vorteil über diesen haben: aus einem sehr groſsen Notenmaterial können bisweilen mit Hilfe der gewöhnlichen mathematisch-statistischen Methoden bisher unbekannte Tatsachen und Gesetze besser herausgefunden werden, weil diese eher auf ganz unbewuſste Weise — sogar den Lehrern, welche das Material lieferten, unbekannt —, hineingelegt worden sind. Obwohl die mathematische Einfachheit, welche solche eingehende

statistische Erschöpfung gestattet, hier natürlich verknüpft ist mit einem Mangel an Vielseitigkeit.

Ein Problem, für dessen Lösung die Zensurmaterialien einen Beitrag zu liefern scheinen, ist die Frage der psychologischen Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen. Dieser Forschung kann man eine Untersuchung nach den Resultaten des Schulunterrichtes bei beiden Gruppen von Schülern zugrunde legen. Eine solche Untersuchung wird einige der auf andere Weise erzielten Ergebnisse bestätigen und eine quantitative Verdeutlichung derselben ergeben können und aufserdem werden zufolge der verschiedenen Untersuchungsmethoden vielleicht noch Umstände nebensächlicher Art zutage gefördert werden können.

Obgleich nun die Bearbeitung der Zensurdaten ein ziemlich rein mathematisches Verfahren erfordert, wird man, um die Untersuchungsmethode und die Resultate besser mit denen einer Enquete durch Fragebogen vergleichen zu können, gut daran tun, die Noten als ein solches Enquetematerial aufzufassen.

Es ist dabei nur eine Frage gestellt worden: „Inwiefern halten Sie den Schüler für fähig zur Beförderung oder Aufnahme in eine gewisse Klasse?“ Und als Antwort wird eines von z. B. zehn im voraus festgesetzten Wörtern einer Taxierungsskala gegeben.

Weder die Frage noch die Antwort gestatten eine vielseitige Objektsbeschreibung; sie sind beide in hohem Grade unbiegsam und würden nur ein paar grobe Striche des erwünschten psychologischen Bildes ergeben, wenn nicht die Statistik durch die grofse Anzahl und die sehr verschiedene Art der Lehrfächer es gestattete, die Berechnung auf mehrere nähere Fragepunkte auszudehnen; aufserdem gewährt ein ausgedehntes Material noch die Möglichkeit einer anderen Zerlegung, z. B. nach den verschiedenen Umständen, unter denen denselben Schülern Noten zuerkannt wurden.

Letzteres hängt damit zusammen, dafs die Gründe, nach denen die Noten zuerkannt sind, nicht so einfach sind als man bei oberflächlicher Betrachtung meinen könnte. Es ist allerdings, wie oben schon erwähnt, ein recht verwirrter und für die einzelnen Lehrer sehr verschiedener Komplex von Erwägungen, welcher die Noten bestimmt. Der Fleifs des Schülers, sein Gewöhntsein an schulmäfsiges Studieren, seine erworbenen Kenntnisse, seine Gewandtheit neueren Problemen gegenüber werden nicht bei allen Lehrern und selbst nicht bei einem Lehrer für alle Schüler

in gleichem Maſse in Betracht kommen. So wird z. B. der Maſsstab bei dem Maizeugnis in der Oberklasse ein anderer sein als bei der Abgangsprüfung im Juli darauf; weist also die Vergleichung der Maizensuren und der Abgangszensuren bei den Knaben andere systematische Differenzen auf als bei den Mädchen, so wird man, mit Berücksichtigung der Art der Lehrfächer und der verschiedenen Umstände, Folgerungen ziehen können hinsichtlich der psychologischen Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen.

Und weiter kann man das Material zerlegen nach den verschiedenartigen Kategorien der Lehrer. Alle Lehrer zusammen werden in einem groſsen Material ihre persönlichen Abweichungen gegenseitig ausgleichen und eine durchschnittliche empirische, statistische Fähigkeitsskala hervorbringen; die obengenannten Unterschiede in Fleiſs, Intellekt usw. werden sich aber zeigen müssen, sobald die Lehrer in bestimmte Gruppen eingeteilt werden. Eine solche Einteilung ist dennoch praktisch schwerlich auszuführen und deshalb hat der Verfasser seine Zuflucht genommen zu der Berechnung der Knaben-Mädchen-Differenzen für jeden einzelnen Lehrer; man kann sich dann wenigstens über die Veränderlichkeit dieser Unterschiede ein Urteil bilden.

Insonderheit liegt es auf der Hand, solche Ergebnisse für männliche und weibliche Dozenten miteinander zu vergleichen, aber die Anzahl der Lehrerinnen ist an den meisten gemischten mittleren Schulen sehr gering. Der Verf. hat dennoch diese Teilung des Materials ausgeführt, das Gewicht der Ergebnisse für die weiblichen Lehrer ist aber nur gering.

§ 2. Die niederländische Oberrealschule.

Bevor ich meine Berechnungsmethode beschreibe und die Resultate mitteile, will ich zu besserem Verständnis derselben in flüchtigen Zügen den Charakter des benutzten Materials beschreiben.

Ich sagte schon, daſs die fünfklassige Höhere Bürgerschule (H.B.S.) eine allgemein wissenschaftliche Vorbildung etwa vom 13. Lebensjahre ab (nach 6 oder 7 Klassen der Volksschule) beabsichtigt.

Das Königreich der Niederlande zählt auf etwa 6 Millionen Einwohner ungefähr 60 solche Schulen[1] mit einem Total von 8000 männlichen und 2000 weiblichen Schülern.

Der von Fachlehrern erteilte Unterricht umfaſst nach der offiziellen Gruppeneinteilung der Abgangsprüfung:

Gruppe A: Geometrie, Arithmetik und Algebra, Trigonometrie, darstellende Geometrie und Mechanik.

Gruppe B: Physik, Chemie, Naturgeschichte und Kosmographie.

Gruppe C: Geschichte, Geographie, Nationalökonomie, Niederländische Staatsverfassung und Buchführung.

Gruppe D: Die niederländische, französische, deutsche und englische Sprache und ihre Literaturgeschichte.

Gruppe E: Das Hand- und projektivische Zeichnen.

An den meisten H.B.Schulen gibt es eine Aufnahmeprüfung in Arithmetik, im Holländischen und Französischen, in Geographie und in der holländischen Geschichte.

Jede Klasse dauert ein Jahr, der Anfang fällt in die erste Septemberwoche, das Ende in die zweite Woche des Monats Juli beim Anfang der Sommerferien.

Nach Vollendung des fünfjährigen Lehrganges wird ein schriftliches und mündliches Examen abgehalten. Das schriftliche, welches etwa zwölf Tage in Anspruch nimmt, wird auf der Schule selbst abgehalten, die Aufgaben aber, für alle H.B.Schulen im ganzen Königreiche dieselben und überall zu denselben Stunden ausgeführt, werden aus Haag vom Ministerium des Inneren versiegelt zugeschickt. Für die Abnahme des für jeden Prüfling drei Tage währenden mündlichen Examens werden aus den Lehrern von je etwa drei bis fünf Schulen-Prüfungskommissionen gebildet.

Hieraus ergibt sich daſs, wie es zum Verständnis meiner weiter mitzuteilenden Resultate zu bemerken nötig ist, die Examinanden ihre Abgangsprüfung vor groſsenteils fremden Examinatoren bestehen und der Einfluſs der eigenen Lehrer, nämlich der Einfluſs ihrer speziellen Unterrichtungsmethode und persönlichen Gewohnheiten bis auf ein Geringes ausgeschaltet ist.

Ich will noch bemerken, daſs auf diesen Schulen immer die zehnnotige Taxierungsskala gebraucht wird. Es ist zum Ver-

[1] Auſser etwa 30 dreiklassigen, also niederen Realschulen mit 4000 Schülern.

ständnis meiner Resultate vielleicht nicht überflüssig hier die offizielle Bedeutung der zehn Noten anzuführen:

1 sehr schlecht
2 schlecht
3 gering
4 ungenügend
5 kaum genügend
6 genügend
7 reichlich genügend
8 gut
9 sehr gut
10 vortrefflich.

§ 3. Die Statistik der Amsterdamer 2. H.B.S.

Amsterdam hat drei städtische fünfklassige höhere Realschulen, welche nach der Reihenfolge ihrer Gründung die 1., die 2. und die 3. H.B.S. genannt werden.

Mir wurde das Notenmaterial der 2. H.B.S., errichtet 1898, einer Schule mit durchschnittlich etwa 200 männlichen und 55 weiblichen Schülern zur Verfügung gestellt. Jede Klasse war fast immer in selbständige Abteilungen geteilt, gewöhnlich in zwei, bisweilen in drei.

Von den Zensuren habe ich nur die letzten des Jahrganges gebraucht, die Julizensuren der 1. bis 5. Klasse, die Maizensuren der 5. Klasse. Die Zwischenzensuren würden, weil sie sich auf dieselben Schüler in denselben Gruppierungen beziehen, das Gewicht der Resultate nur wenig erhöhen, die Rechenarbeit aber etwa verdreifachen; aufserdem verbürgen sie durch auf der Hand liegende Ursachen weniger die exakte Fähigkeitsschätzung der Schüler.

Übrigens habe ich die Knaben-Mädchen-Vergleichung noch ausgeführt für die Aufnahme- und Abgangsprüfungen und für zwei Klassen (1. und 6. Lehrjahr) einer Volksschule, deren Lehrplan in Hinblick auf die höhere Bürgerschule eingerichtet ist.

Über die von mir befolgte Berechnungsmethode will ich folgendes bemerken:

Es fällt schon sofort in die Augen, dafs man eine Anzahl schwierig auf ihren richtigen Wert zu schätzende systematische

Fehler umgeht, indem man beim Aufspüren der Notendifferenzen K. — M. nur Schüler aus ein und derselben Umgebung, aus einer Klassenabteilung also, miteinander vergleicht und dabei weniger auf die Zahlen selbst als auf die Zahlendifferenzen achtet.

Deshalb habe ich für jeden der Jahrgänge 1899—1911 für jede Klassenabteilung und für jedes Lehrfach berechnet:

1. das arithmetische Mittel aus den Noten der K.
2. dasselbe für die M.
3. die Differenz dieser Mittelwerte (K. minus M.).

Meiner Mitteilung der Ergebnisse möge folgende Bemerkung vorausgeschickt werden.

Ich habe in meine Ausführungen alle Schüler aufgenommen, welche am Ende des Jahrganges anwesend waren. Hierbei war es an erster Stelle die Frage, ob die Schüler, die zum zweitenmal ihre Klasse durchliefen, die sogenannten Dublierenden, ausgeschlossen werden müfsten. Ihre Fähigkeit ist nämlich nach dem Dublieren nicht in demselben Verhältnis aus deren Elementen zusammengestellt wie die mittlere Fähigkeit des übrigen Teiles des Klasse, und die Dublierenden werden also, wenn das Dublieren bei den K. nicht dieselben Folgen hat als bei den M., die resultierende Differenz K. — M. einigermafsen beeinflussen. Man wird folglich ein etwas verschiedenes Resultat erhalten können, je nachdem man die dublierenden Schüler mitzählt oder nicht, aber einen förmlichen Fehler, sei es auch vielleicht einen geringen, macht man erst, wenn prozentweise nicht ebensoviel K. als M. dublieren. Und dies ist in der Tat der Fall: in den niederen Klassen finden sich mehr dublierende K., in der vierten mehr dublierenden M. Die Zahlen der im Juli anwesenden Schüler, welche da zum zweitenmal dieselbe Klasse durchgemacht hatten, sind, in Prozenten von den Gesamtzahlen der anwesenden Schüler ausgedrückt:

Tabelle I.

		K.	M.
Klasse	I	13	8
„	II	12	9
„	III	12	10
„	IV	17	20
„	V	7	6

Ich habe deshalb den Einfluſs der dublierenden Schüler auf den Durchschnittsunterschied K. — M. untersucht. Jener Einfluſs aber stellte sich als ein ziemlich geringer heraus, wie ich unten in § 7 zeigen werde. Zieht man dabei in Betracht, daſs die Dublierenden das Material nicht unbedeutend vergröſsern, dann kann man sich dazu entschlieſsen alle Schüler, welche am Ende des Jahrganges anwesend waren, aufzunehmen.

Hätte man freilich die Dublierenden ausgeschlossen, so hätte man noch weiter gehen können und nur eine bestimmte Gruppe der K., z. B. jene welche die fünf Klassen ohne Dublieren durchmachten, vergleichen können mit der anscheinend identischen Gruppe der M. Der sehr bedeutende Verlust an Material aber, der die Folge jeder derartigen Auswahl sein würde, veranlaſste mich, zumal die Unsicherheit des Endergebnisses schon verhältnismäſsig groſs ist, diesem Wege nicht zu folgen, lieber deshalb alle Schüler mitzuzählen, aber zu versuchen den Einfluſs der etwaigen Umstände, welche bedeutende systematische Fehler verursachen könnten, auf anderem Wege zu ermitteln, wobei dann noch erwogen wurde, daſs es ganz unmöglich ist, zwei solche anscheinend identische Gruppen auszuwählen ohne in andere, vielleicht bedenkliche systematische Fehler zu verfallen; aus dem prozentweise ungleichen Dublieren der K. und M. geht schon hervor, daſs man, indem man z. B. nur solche Schüler, welche die Schule in fünf Jahren absolvierten, auswählt, aus den K. eine andere Wahl trifft als aus den M. Ähnliches Bedenken galt bei jeder anderen Beschränkung des Materials und es erschien demnach erwünscht den ganzen Komplex zu akzeptieren mit all den darauf wirkenden Einflüssen und mit all seinen inneren Abweichungen, welche auſserdem ja alle schon mehr oder weniger Elemente der aufzuspürenden Erscheinung sind.

§ 4. Mittlere K. — M.-Differenzen.

Die sechs Tabellen (Klassen I—V und Abgangsprüfung), worin ich die in § 3 genannten mittleren Notendifferenzen zwischen K. und M. für jedes Jahr, für jede Klassenabteilung und für jedes Lehrfach vereinigt habe, und welche ich der Kürze wegen hier nicht wiedergebe, will ich, weil ich sie in der Folge einigemal anführen muſs, Tabelle II nennen.

Tabelle III.[1]

Knaben minus Mädchen, 1899—1911.

Klasse	A	G	DG	M	P	C	N	K	Ges	Geog	NS	NO	B	Nied	F	D	E	HZ	PZ	S	Gew.
I	—0,08	+0,08	—	—	—	—	—0,05	—	—0,06	—0,41	—	—	—	—0,70	—0,58	—0,69	—	—0,11	—	—1,03	125
II	+0,06	+0,15	—	—	—	—	+0,10	—	+0,05	—0,16	—	—	—	—0,38	—0,41	—0,46	—0,34	—0,06	—	—	127
III	+0,25	+0,29	—	—	+0,47	—	+0,11	—	0,00	—0,14	—	—	—	—0,44	—0,06	—0,21	—0,11	—0,05	—	—	109
IV	+0,26	+0,38	—	+0,46	+0,43	+0,44	+0,22	+0,21	—0,12	+0,04	—0,09	—0,11	+0,16	—0,45	—0,22	—0,37	—0,21	—0,02	+0,17	—	92
V (Mai)	—0,04	+0,17	+0,36	+0,31	+0,24	+0,09	—0,12	—0,15	—0,36	—0,19	—0,47	—0,20	—0,19	—0,53	—0,26	—0,33	—0,46	—0,18	—0,19	—	71
V (Abgangsprüfung)	Mathematik		+0,41	+0,90	+0,51	+0,73	—0,09	+0,25	+0,36	+0,23	—0,05	—0,07	+0,02	—0,27	—0,25	—0,42	—0,46	0,00	+0,36	—	58

m. F. der einzelnen Beobachtung = ± 1,3 (s. § 5).

[1] Für die Tabellen III M und III L s. § 13.

Um die Gewichte jener mittleren Differenzen der Tabelle II zu bestimmen lag es auf der Hand, der einzelnen Note, welche ein Lehrer bei einer Zensur einem Schüler zuerkannte, das Gewicht eins beizulegen.

Bezeichnet man dann mit n die Anzahl der Knaben, mit n' die der Mädchen einer Klassenabteilung, so ergibt sich $\frac{n n'}{n + n'}$ als Gewicht einer dazu gehörigen Notendifferenz aus Tabelle II.

Ich habe aus den Zahlen der Tabelle II mit Berücksichtigung dieser Gewichte die Mittelwerte über die Jahre 1899—1911 gebildet und erhielt so vorstehende Tabelle III, worin die Lehrfächer auf diese Weise angedeutet sind:

A = Algebra (und Trigonometrie in Kl. III, IV u. V).
G = Geometrie (Planimetrie in Kl. I, II, III u. V, Stereometrie in Kl. IV u. V).
DG = Darstellende Geometrie.
M = Mechanik.
P = Physik.
C = Chemie.
N = Naturgeschichte.
K = Kosmographie.
Ges = Geschichte.
Geog = Geographie.
NS = Niederl. Staatsverfassung.
NO = Nationalökonomie.
B = Buchführung.
Nied = Niederländische Sprache.
F = Französische "
D = Deutsche "
E = Englische "
HZ = Handzeichnen.
PZ = Projektivisches Zeichnen.
S = Schönschreiben.

Tabelle IV.

(Über den mittleren Fehler, s. § 5).

Klasse	A		B		C		D		E	
I	0,00	± 0,08	—0,05	± 0,12	—0,20	± 0,08	—0,67	± 0,07	—0,11	± 0,12
II	+0,10	0,08	+0,10	0,11	—0,04	0,08	—0,40	0,06	—0,06	0,11
III	+0,27	0,09	+0,33	0,09	—0,06	0,09	—0,23	0,06	—0,05	0,12
IV	+0,37	0,08	+0,36	0,07	—0,04	0,07	—0,33	0,07	+0,08	0,10
V (Mai)	+0,21	0,08	+0,06	0,08	—0,29	0,08	—0,41	0,08	—0,19	0,11
V (Abgangsprüfung)	+0,57	0,09	+0,42	0,09	+0,18	0,09	—0,34	0,09	+0,18	0,12

Ich habe darauf die verwandten Lehrfächer zu den schon oben (§ 2) erwähnten Gruppen vereinigt. Ich faſste unter Anbringung der üblichen Gewichtszahlen zusammen:

Gruppe A: Mathematik (Mittel aus A, G und DG) und Mechanik, bzw. mit Gewichten 2 und 1.
Gruppe B: P, C, N und K mit Gew. 3, 3, 2 und 1.
Gruppe C: Ges, Geog, NS, NO und B mit Gew. 3, 2, 1, 1 und 1.
Gruppe D: Nied, F, D und E mit Gew. 3, 2, 2 und 2.
Gruppe E: HZ und PZ mit gleichen Gew.
So ergab sich (s. Tabelle IV):

Will man den Fähigkeitsunterschied der K. und M. im allgemeinen beurteilen, ohne die Anlagen für spezielle Studien zu berücksichtigen, so kann man, obwohl dies übrigens nur geringen pädagogischen Wert hat, aus den Gruppenmitteln der Tabelle IV abermals Mittelwerte ableiten. Auf diese Weise ergab sich, indem ich den Zahlen der Gruppe E das halbe Gewicht der anderen Zahlen beilegte:

Tabelle V.

(Über den mittleren Fehlern, s. § 5)

Klasse		
Klasse I	— 0,22	± 0,04
„ II	— 0,06	0,04
„ III	+ 0,06	0,04
„ IV	+ 0,09	0,04
„ V (Mai)	— 0,12	0,04
„ V (Abgangsprüfung)	+ 0,20	0,04

Die in diesem Paragraphen ermittelten K. — M.-Differenzen sind, gleich wie viele der in den nachstehenden Paragraphen abzuleitenden Unterschiede nicht sehr grofs und es versteht sich, dafs nicht jede an den Tag tretende Differenz, deren Existenz durch den Betrag des m. F. verbürgt wird, praktischen oder sogar wissenschaftlichen Wert hat, aber ich will in bezug hierauf bemerken, dafs meine Untersuchungen an erster Stelle einen wissenschaftlichen Zweck haben und in der Hauptsache nicht auf Schlufsfolgerungen praktisch-pädagogischer Art gerichtet sind.

Und weiter soll man bedenken, dafs der Lehrer sich in der Regel nicht der ganzen Skala 1—10 bedient, sondern hauptsächlich nur drei oder vier Intervalle unterscheidet; eine Differenz von ein paar Zehnteln wird daher schon einen verhältnismäfsig grofsen Fähigkeitsunterschied ausdrücken.

Aufserdem kann man eine Gruppe von Individuen schärfer beurteilen als ein einzelnes Individuum: die gewöhnliche statistische Verringerung des wahrscheinlichen Fehlers beim Anwachsen des Materials spielt sich mehr oder weniger intuitiv, wenigstens zum

Teil, auch im Kopfe des Beobachters ab. Dieser psychologische Vorgang, wodurch zu gleicher Zeit erklärt wird, dafs auch bei anderen Untersuchungen gewisse anerkannte Tatsachen sich statistisch nur schwach äufsern, verknüpft sich hier mit dem Umstand, dafs der Lehrer fortwährend versucht, sich bei seinem Unterricht einer gewissen Verständlichkeitsgrenze zu nähern, wo sich kleine Unterschiede deutlicher abzeichnen. Auch werden kleine Differenzen, welche unter dem wahrscheinlichen Fehler einer einzelnen Taxierung liegen und an sich unmerkbar sind, sich bei gröfseren Zahlen im Unterbewufstsein akkumulieren und zum Ausdruck kommen können, obwohl sie statistisch natürlich gleich schwach bleiben.

Im allgemeinen kann man eine Notendifferenz von einer ganzen Einheit zwischen zwei Schülergruppen für aufserordentlich wichtig halten; nach meiner Meinung ist ein solcher Unterschied vom Standpunkte praktischer Pädagogik aus sogar als unzulässig zu betrachten. Bei einer Differenz von 1,5 oder 2 würde ich nicht so sehr von einem Fähigkeitsunterschiede als von Fähigkeit gegenüber Unfähigkeit sprechen.

Ich will mich auf obenstehende Bemerkungen beschränken und werde in den folgenden Abschnitten im allgemeinen meine Resultate mitteilen ohne die Gröfse der Differenzen in ein pädagogisches Mafs umzugestalten.

Auch bemerke ich noch, dafs ich in § 14 eine Anzahl Resultate meiner Untersuchung besprechen werde und dies deshalb in den vorhergehenden Paragraphen unterlasse, selbst wo es sich um sehr auffallende Ergebnisse handelt, wie die aus Tabelle III sich zeigende Überlegenheit der M. für die Sprachen, ihren Rückstand in der Mathematik, ihren Rückfall bei den Abgangsprüfungen.

§ 5. Mittlere Fehler.

Seien a, a', a'' usw. die Resultate von n Reihen Messungen mit Gewichten p, p', p'' usw., folglich $a_0 = \frac{[pa]}{[p]}$ der wahrscheinlichste Wert der zu messenden Gröfse, so kann nach einer bekannten Formel

$$\pm\sqrt{\frac{[p(a-a_0)^2]}{(n-1)\,[p]}}$$

als der mittlere Fehler von a_0 betrachtet werden.

Auf diese Weise habe ich die m. F. einiger Zahlen von Tabelle III bestimmt, nahm dazu für a und p die Zahlen und Gewichte aus Tabelle II, für a_0 die dazu gehörige Zahl von Tabelle III und für n die Anzahl der Klassenabteilungen; ich wählte für jeden der fünf Lehrgänge und für die Abgangsprüfung willkürlich zwei Lehrfächer und ermittelte so:

Tabelle VI.

Klasse	Mittlere Fehler von Tabelle III			
I	Algebra	± 0,12	Niederländisch	± 0,12
II	Geometrie	0,13	Zeichnen	0,14
III	Geschichte	0,12	Deutsch	0,12
IV	Geographie	0,11	Mechanik	0,16
V (Mai)	Chemie	0,16	Nationalökonomie	0,12
V Abgangsprüfung	Physik	0,17	Französisch	0,15

Und in denselben Fällen für den m. F. einer einzelnen Beobachtung:

Tabelle VII.

	± 1,3	± 1,3
	1,5	1,6
	1,3	1,3
	1,1	1,5
	1,3	1,0
	1,3	1,1
Mittel	± 1,30	

Zieht man hierbei in Betracht, dafs die Ableitung des m. F. mittels obenangeführter Methode nur eine annähernde sein kann, und dafs aus allerlei auf der Hand liegenden Ursachen die Anwendung der Methode der kleinsten Quadrate auf die von mir ausgeführten Berechnungen nicht ohne Bedenken ist, so sieht man leicht ein, dafs es keinen Sinn haben würde, für jede einzelne Zahl von Tabelle III den m. F. zu berechnen und die Verwendung desselben bei den darauf folgenden Berechnungen durchzuführen. Ich habe darum bequemlichkeitshalber bei den weitern Ausführungen den m. F. der einzelnen Beobachtung konstant, gleich ± 1,30 genommen.

Die m. F. der Tabelle IV können nun sehr leicht abgeleitet werden. Nennt man g_1, g_2 usw. die Gewichtszahlen, welche einigen Differenzen der Tabelle III zur Ableitung einer Zahl der Tabelle IV beigelegt wurden, und nennt man $\pm$ M. den m. F. aus Tabelle III, so wird die gefundene Zahl der Tabelle IV den m. F. haben:

$$\pm \frac{\sqrt{[g^2]}}{[g]} \text{M.}$$

Diese m. F. habe ich in Tabelle IV eingetragen.

Die m. F. der Tabelle V werden, wenn $\mu_A, \ldots \mu_E$ die m. F. in einer gewissen horizontalen Reihe der Tabelle IV sind, vorgestellt durch

$$\pm \frac{1}{9} \sqrt{\left\{4(\mu_A^2 + \ldots + \mu_D^2) + \mu_E^2\right\}}$$

Bei der Ableitung der m. F. für die Tabellen IV und V soll natürlich erwogen werden, dafs die Zahlen in einer horizontalen Reihe der Tabellen III und IV nicht unabhängig voneinander sind, weil sie sich auf dieselben Schüler beziehen. Die m. F. der Tabellen IV und V werden deshalb weniger von M. abweichen als die von mir ermittelten; wieviel dieser Unterschied beträgt kann wohl berechnet werden dadurch, dafs man die zufälligen Schwankungen in den Spalten von Tabelle II oder III vergleicht mit denen in den Zeilen, und solche Untersuchung könnte auch wohl pädagogischen Wert erlangen, weil sie zeigen könnte, inwiefern das Sichauszeichnen in einigen Fächern Regel ist; aber weil die m. F. für die Tabellen IV und V mittels obiger Betrachtungen für unseren Zweck hinreichend genau angegeben sind, würden solche eingehenderen Ausführungen sich hier nicht empfehlen.

§ 6. Übersicht über die weiteren Untersuchungen.

Teils um systematische Fehler, wie den in § 3 genannten Einflufs des ungleichen Dublierens und den der in § 1 besprochenen persönlichen Anschauung des Lehrers auf meine Resultate aufzuspüren, teils um diese Resultate durch einige andere zu ergänzen, habe ich noch einige Untersuchungen ausgeführt. Ich teile diese in den folgenden Paragraphen mit, jedoch enthalte ich mich vorläufig wieder gröfstenteils der Schlufsfolgerungen.

Jene Untersuchungen betrafen diese Fragepunkte:

1. Inwiefern wird die Beförderungsfähigkeit bei K. und M. durch das Dublieren erhöht und welches ist der Einfluſs der dublierenden Schüler auf die in Tabelle III mitgeteilten Resultate?

2. Was ist der Einfluſs der während des Lehrganges abgehenden und eintretenden Schüler?

3. Gibt es systematische Differenzen zwischen dem mittleren Alter der K. und dem der M.?

4. Sind die gefundenen K. — M.-Differenzen konstant für alle Lehrer und Lehrerinnen in einem bestimmten Lehrfach?

5. Auf welche Weise liegen die in einem Lehrfach zugeteilten Noten zerstreut über die Skala 1—10?

6. Welche sind die Notendifferenzen K. — M. bei der Aufnahmeprüfung?

7. Und welche auf der Volksschule?

8. Gibt es Unterschiede zwischen Mädchen, welche den Anfangsunterricht auf Mädchenschulen und Mädchen, welche denselben auf gemischten Volksschulen empfingen?

§ 7. Schüler, welche dublierten oder die fünf Klassen nicht alle absolvierten. Altersunterschiede.

Über die Dublierung habe ich eine Untersuchung ausgeführt, an erster Stelle mit dem schon in § 3 genannten Zweck, nachzuspüren, inwiefern die Aufnahme der dublierenden Schüler, im Hinblick auf das aus Tabelle I hervorgehende ungleiche Dublieren von K. und M., in meine Berechnungen erlaubt ist. Und weiter leitete ich aus jener Untersuchung noch einen kennzeichnenden sexuellen Unterschied ab.

Ich habe dazu für jeden dublierenden Schüler für jedes Lehrfach den Unterschied ermittelt zwischen den beiden von ihm in den zwei Jahren erhaltenen Noten (2. Jahr minus 1. Jahr). Aus diesen Differenzen, welche also die durch das Dublieren veranlaſsten Fortschritte darstellen, habe ich die Mittelwerte bestimmt über alle Schüler 1899—1911.

Der m. F. der einzelnen Beobachtung, des durch das Dublieren bei einem Schüler in einem Lehrfache veranlaſsten Fortschrittes, betrug $\pm$ 1,00.

Der Kürze wegen teile ich hier die Ergebnisse nur mit,

nachdem ich die verwandten Lehrfächer mittels der S. 238 genannten Gewichtszahlen zu Gruppen zusammengefaſst hatte.

Unsere Schluſsfolgerungen können nun sein:

1. Die Aufnahme der Dublierenden veranlaſst nur eine geringe Änderung in den Zahlen von Tabelle III. Sind doch die meisten Zahlen von Tabelle VIII für die K. nahezu ebenso groſs wie für die M., so daſs die durch das ungleiche Dublieren entstandenen Fehler von Tabelle III etwa so groſs sind wie die Produkte der Prozentunterschiede von Tabelle I und der Zahlen von Tabelle VIII. Im schlimmsten Falle, jenem von Klasse I (Tabelle I: K. 13 %, M. 8 %), ergibt sich also nur ein mittlerer Dublierungseinfluſs gleich $0{,}05 \times 1{,}2 = 0{,}06$. Ich muſs hier aber hinzufügen, daſs durch den Einfluſs des Dublierens auf die Fortschritte in späteren Lehrjahren die Ergebnisse dennoch schwierig zu berechnenden systematischen Änderungen unterworfen sind; es würde aber nicht angehen die Existenz der K.—M.-Differenzen von Tabelle III, welche Veranlassung gibt zu ungleichem Dublieren, umgekehrt durch das ungleiche Dublieren erklären zu wollen.

2. Der numerische Betrag der Notenverbesserung ist, was die Abgangsprüfung betrifft, bei den M. in den meisten Fächern bedeutend geringer als bei den K. Die M. machen also ihre Abgangsprüfung nicht nur schlechter als die K. und auch schlechter als die Maizensuren voraussagen lieſsen (Tabelle III, IV, V), sondern sie täuschen, wenn sie die Prüfung zum zweitenmal bestehen, die Erwartung wieder mehr als die K. in demselben Zustande.

Auch untersuchte ich, inwiefern das Abgehen und das Ankommen während des fünfjährigen Lehrganges einen Einfluſs auf die Zahlen von Tabelle III ausübt. Diese Berechnungen waren denen bezüglich der dublierenden Schüler ungefähr analog. Auch unter den vor der Entlassung abgehenden oder nach der 1. Klasse ankommenden Schülern waren nicht ebenso viel K. als M., aber der Unterschied war prozentweise für alle Klassen so gering, daſs auch hier bei der ungünstigen Annahme betreffs Intellektunterschiede zwischen den abgehenden oder ankommenden K. und M. der direkte Einfluſs auf Tabelle III sehr klein blieb. Obwohl natürlich auf diese Weise auch hier dem Einfluſs auf folgende Lehrjahre nicht nachgespürt ist. Der Wechsel aber in Tabelle I im K.—M.-Verhältnis von Kl. III auf Kl. IV wird vermutlich die sich anhäufenden Folgen des ungleichen Dublierens und des

Tabelle VIII.

Klasse	A	B	C	D	E	$\frac{2(A+B+C+D)+E}{9}$	Anzahl der Schüler
I K.	1,38 ± 0,08	1,01 ± 0,11	1,22 ± 0,08	1,24 ± 0,07	0,91 ± 0,11	1,18	79
I M.	1,67 0,20	1,08 0,29	0,78 0,21	1,32 0,17	1,58 0,29	1,25	12
II K.	1,66 0,10	0,62 0,13	0,85 0,10	1,53 0,07	0,65 0,13	1,11	55
II M.	1,42 0,20	1,00 0,29	0,95 0,21	1,09 0,15	0,67 0,29	1,07	12
III K.	1,45 0,09	1,06 0,09	0,76 0,09	1,00 0,07	0,46 0,13	1,00	59
III M.	1,35 0,20	0,80 0,20	0,66 0,20	1,09 0,14	0,00 0,28	0,87	13
IV K.	1,11 0,07	1,12 0,06	0,50 0,06	0,62 0,06	0,70 0,08	0,82	75
IV M.	1,16 0,12	1,08 0,11	0,54 0,10	0,54 0,11	0,80 0,15	0,83	23
V K.	0,81 0,10	0,62 0,11	0,03 0,10	0,30 0,10	0,32 0,14	0,43	25
(Mai) M.	0,85 0,21	0,59 0,22	0,00 0,20	0,26 0,21	0,25 0,29	0,41	6
Abgangs- K.	1,82 0,11	1,38 0,12	0,89 0,11	0,71 0,11	0,42 0,16	1,11	20
prüfung M.	0,53 0,23	0,89 0,24	0,05 0,22	0,56 0,23	0,20 0,32	0,47	5
Mittel K.	1,37	0,97	0,71	0,90	0,58	0,94	
„ M.	1,16	0,91	0,50	0,81	0,58	0,82	

ungleichen Ankommens und Fortgehens von K. und M. beschränken oder sogar wieder verringern müssen. Im allgemeinen weisen all die in diesem Paragraphen bereits erwähnten Ungleichheiten eine Nivellierung in Tabelle III auf; sie verstärken auch dadurch den Eindruck, dafs sie wohl die Folgen, nicht aber die Ursachen der K. — M.-Differenzen sein können, und dafs diese Differenzen deshalb ihren Ursprung in der Natur der Schüler finden.

Schliefslich habe ich untersucht ob Altersunterschiede vielleicht systematische Fehler in Tabelle III verursacht haben können.

Das Durchschnittsalter der K., welche 1899—1911 die Aufnahmeprüfung der Amsterdamer 2. H.B.S. glücklich bestanden, betrug am 1. September desselben Jahres 13,04 ± 0,03 J., jenes der M. 13,37 ± 0,09 J. Diese Differenz von 0,3 J. behauptete sich bei diesen Schülern bis zur Abgangsprüfung (am 1. Sept. K. 18,31 ± 0,09 J., M. 18,68 ± 0,23 J.). Die 61 % anderen K. und die 43 % anderen M. aber, welche die Aufnahmeprüfung anderswo bestanden hatten, waren im Durchschnitt bei der Abgangsprüfung gleich alt (am 1. Sept. K. 18,69 ± 0,09 J., M. 18,64 ± 0,20 J.).

Weil der sich zeigende kleine Unterschied vermutlich mit ungleicher Dauer des Elementarunterrichtes zusammengeht, ist es möglich, dafs er die K. — M.-Differenzen, besonders in den niederen Klassen, ein wenig beeinflufst zugunsten der M.; es war mir aber nicht möglich jenen Einflufs aufzuspüren, weil ich die Erlebnisse der beteiligten Schüler auf den Volksschulen nicht kannte.[1]

§ 8. Veränderlichkeit der K.—M.-Differenzen nach den einzelnen Lehrern.

In § 1 besprach ich das wünschenswerte, die K. — M.-Diffenzen für jeden einzelnen Lehrer zu bestimmen.

Ich habe diese Berechnungen für alle Fächer, welche in genügendem Mafse von mehr als einem Lehrer gelehrt wurden,

[1] Im holländischen Berichte über den ersten niederländischen Pädologischen Kongrefs in Amsterdam findet man die Ergebnisse einiger in diesem und im folgenden Paragraphen genannten Berechnungen ausführlicher abgedruckt; ihre weitere Aufnahme halte ich hier aber, wegen ihrer geringeren Bedeutung für meine methodische Erörterung, für überflüssig.

in dieser Weise ausgeführt, dafs ich jedesmal von jenen Zahlen der Tabelle II, welche sich auf einen bestimmten Lehrer bezogen, mit Berücksichtigung der Gewichte den Durchschnittswert bestimmte.

Nun würde das Gewicht solch eines Mittelwertes für eine Klasse in der Regel zu klein sein und ich dehnte deshalb die Mittelwertbestimmung über alle Klassen aus; so erhielt ich eine K. — M.-Differenz für einen bestimmten Lehrer für alle Klassen zusammen; wurden von einem Lehrer mehrere Lehrfächer gelehrt, so hielt ich diese auseinander.

Es gibt eine sehr bedeutende Fehlerquelle, welche hierbei vermieden werden soll. Gibt doch ein Lehrer hauptsächlich Unterricht in den niederen Klassen, während der andere dasselbe Lehrfach in den höheren Klassen lehrt; auch wenn solche zwei Lehrer dieselbe Taxierungsmethode haben, werden sie doch nicht dieselbe K. — M.-Differenzen aufweisen, weil die Klassendifferenzen der Tabelle III sich darin abspiegeln. Deshalb habe ich, um die K. — M.-Differenzen der Lehrer miteinander vergleichbar zu machen, die Klassendifferenzen eliminiert, indem ich, bevor ich den Durchschnittswert von Tabelle II für einen Lehrer berechnete, diese Zahlen um den Betrag der sich aus den Zahlen der entsprechenden Spalte von Tabelle III ergebenden Differenzen korrigierte.

Tabelle IX.

K.—M.-Differenzen für jeden einzelnen Lehrer.

Algebra			Geometrie			Darst. Geometrie			Mechanik		
Lehrer	K. — M.	Gew.	Lehrer	K. — M.	Gew.	Lehrer	K. — M.	Gew.	Lehrer	K. — M.	Gew.
A	— 0,12	5	A	— 0,14	5						
B	+ 0,11	183	B	+ 0,30	181	B	+ 0,32	8			
C	— 0,26	15	C	— 0,05	15						
D	+ 0,21	109	D	+ 0,47	109	D	+ 0,58	13	D	+ 0,96	36
E	+ 0,16	75	E	+ 0,19	75	E	+ 0,43	46	E	+ 0,58	20
F	+ 0,13	124	F	+ 0,28	124	F	+ 1,15	4	F	+ 0,43	99
G	— 0,24	24	G	— 0,16	24				G	+ 0,76	5
H	— 1,37	3	H	— 1,30	3						
			I	— 0,30	2				I	+ 0,29	9

Deutsch			Niederländisch			Geschichte		
Lehrer	K. — M.	Gew.	Lehrer	K. — M.	Gew.	Lehrer	K. — M.	Gew.
J	— 0,31	22	S	— 0,40	466			
K	— 0,45	72	T	— 0,89	24	T	— 0,50	21
L	— 0,59	82	U	— 0,60	35	U	+ 0,27	62
M	— 0,43	14				V	+ 0,19	137
N	— 0,44	248				W	— 0,16	251
O	+ 0,20	13				X	+ 0,21	18
P	— 0,45	76				Y	— 0,08	18
Q	— 0,72	4				Z	+ 0,95	4
R	— 0,81	14						

Die Endergebnisse dieser Ausführungen findet man in Tabelle IX. Ich habe die Lehrer durch Buchstaben A, B usw. bezeichnet. Man achte darauf, daſs nach § 5 der m. Fehler der einzelnen Beobachtung ± 1,30 beträgt.

Diese Resultate zeigen, insofern sie ein einigermaſsen bedeutendes Gewicht besitzen, einen deutlichen Charakter, in Übereinstimmung mit den Zahlen der Tabelle III.

Was die Differenzen für Mathematik anbelangt, so sind diese, soweit sie ihren m. F. an Gröſse übertreffen, alle positiv. Es stellt sich aber die auffallende Tatsache heraus, daſs die Mathematiklehrer mit geringen Gewichtszahlen, die Lehrer also, welche entweder unerfahren sind und die Unterrichtspraxis noch nicht lange kennen, oder wenigstens nur kürzere Zeit an der Amsterdamer 2. H.B.S. ihren Unterricht in jenem Fache erteilen und deshalb die Schüler noch nicht lange kennen, die Mädchen zu hoch anschlagen.

Und was die Sprachendifferenzen betrifft, so sind sie deutlich negativ; auch sie beweisen dadurch die Allgemeinheit der in Tabelle III mitgeteilten Zahlen.

Die Differenzen für Geschichte schwanken um den Nullpunkt und sind, auch nach dem Betrag der m. F. zu urteilen, vermutlich mehr als bei den anderen Fächern abhängig von der persönlichen Ansicht oder von der Methode des Lehrers.

Wie ich schon in § 1 sagte, würde es von einiger Bedeutung sein, die K. — M.-Differenzen für weibliche Lehrer zu berechnen. Das Material der Amsterdamer H.B.S. gestattet dies aber nur in

geringem Maſse, weil nur drei Lehrerinnen während kurzer Zeit und nur in ein paar Klassen Unterricht erteilten und zwar nur im Deutschen und im Französischen.

Um den Einfluſs des zufälligen Sichauszeichnens oder Zurückbleibens jener wenigen M. aus meinem Resultate auszuschlieſsen, habe ich die mittlere K. — M.-Differenz (aus Tabelle II berechnet) für die weiblichen Dozenten verglichen mit der für alle Sprachen zusammen. So fand ich:

Tabelle X.

Klasse und Lehrfach des weiblichen Lehrers	Jahre	K. — M. Mittelwert für die weiblichen Lehrer	K. — M. Mittelwert für alle Sprachen	Unterschied
I Deutsch	1906 u. 1908	— 0,21 Gew. 23	— 0,22	+ 0,01
I Französisch	1907	— 0,35 „ 6	— 0,20	— 0,15
II Deutsch	1906	— 1,30 „ 4	— 1,15	— 0,15
			Mittel	— 0,04

Das angewandte Material gibt also Veranlassung vorläufig anzunehmen, daſs die weiblichen Sprachlehrer ungefähr dieselbe K.—M.-Abschätzung haben als die männlichen.

Jetzt wollte ich noch untersuchen, inwieweit die sexuellen Unterschiede in der Abschätzung bei bewanderten Lehrern völlig dieselben sind und ob sie vielleicht bei anwachsender Erfahrung einem gemeinschaftlichen stabilen Wert sich annähern.

Das Material der Amsterdamer H.B.S. war hierzu nicht hinreichend; die Schule selbst bestand noch zu kurze Zeit und es gab zu wenig Lehrfächer, welche während längerer Zeit von mehr als einem Lehrer doziert worden waren.

Wohl habe ich versucht, die zu den vier Lehrern B, D, E und F in der 5. Klasse gehörigen K.—M.-Differenzen zu vergleichen mit den Differenzen, welche sich wenige Monate später für dieselben Schüler bei der Abgangsprüfung erwiesen. Sind doch die Mittelwerte der Abgangsnoten der Examenkommissionen (s. § 2), über mehrere Jahre ungefähr frei von unrichtiger, abweichender K.— M.-Schätzung. Ich werde diese Berechnungen hier der Kürze halber nicht wiedergeben (s. die Fuſsnote auf S. 245) und nur mitteilen, daſs ich die Grenze der aus meinem Material noch numerisch abzuleitenden reellen Gröſsen erreichte;

doch zeigten sich aber noch wohl Spuren von nicht völliger Gleichheit der vier K.— M.-Abschätzungen, wie man dies denn auch leicht erwarten könnte. Die Andeutungen waren aber schwach; die Unterschiede zwischen den K.— M.-Differenzen der vier Lehrer sind jedenfalls sehr gering, viel geringer als die K.—M.-Differenzen aus Tabelle IX selbst.

§ 9. Streuung der Noten über die Taxierungsskala.

Man könnte meinen, daſs die Ergebnisse der Tabelle III auch noch durch folgende Fehlerquellen fraglich gemacht werden könnten:

1. Es wäre möglich, daſs die Zeugnisnoten der M. ein anderes Streuungsgesetz über die Taxierungsskala befolgten als jene der K.; sie könnten z. B. teils sehr hoch, teils sehr niedrig sein ohne viel Mittelmäſsigkeit, indem dann die Knabennoten z. B. mittelmäſsiger Gröſse wären oder umgekehrt.
2. Fähigkeitsunterschiede der Schüler sind über die verschiedenen Teile der Taxierungsskala vielleicht nicht den gefundenen Notendifferenzen proportional. Es ist nämlich nicht unwahrscheinlich, daſs, nach einem bekannten Gesetz, die Noten in linearer Beziehung stehen zum Logarithmus der abzuschätzenden Fähigkeit der Schüler.

Ein Teil der sub 2. genannten Fehlerquelle ist offenbar in meiner Untersuchung schon ausgeschaltet dadurch, daſs die Schüler nur mit Schülern derselben Klassenabteilung verglichen wurden. Und was den übrigen Einfluſs der sub 1. und 2. genannten Fehlerquellen betrifft, so habe ich gemeint, eine, sei es auch nicht theoretisch, dennoch aber praktisch genügende Kontrolle für die von mir in § 3 befolgte Methode erfinden zu können, indem ich untersuchte, auf welche Weise die von den Lehrern gegebenen Noten über die Taxierungsskala zerstreut liegen.

Ich habe für einige willkürlich ausgewählte Lehrfächer die Anzahlen jener Noten bestimmt und in Prozenten der Gesamtzahlen ausgedrückt.

Tabelle XI.

		Die Note									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		wurde gegeben ... mal									
Aufnahmeprüfung Arithmetik	K.	0	0	1	8	24	29	18	13	6	1
	M.	0	0	3	11	34	31	12	5	3	0
1. Klasse Französisch	K.	0	1	4	18	33	26	12	5	1	0
	M.	0	0	1	7	25	26	27	12	2	0
2. Klasse Geographie	K.	0	0	0	1	11	30	36	16	5	0
	M.	0	0	0	1	6	23	44	23	3	0
3. Klasse Physik	K.	0	0	1	8	31	30	18	9	2	0
	M.	0	0	7	13	34	26	14	5	1	0
4. Klasse Projekt. Zeichnen	K.	0	0	1	5	17	30	26	18	4	0
	M.	0	0	2	4	24	32	18	16	4	0
5. Klasse (Mai) Nied. Staatsverf.	K.	0	0	0	9	32	44	13	2	0	0
	M.	0	0	6	20	25	20	16	7	4	1
Abgangsprüfung Mechanik	K.	0	1	6	13	18	27	20	10	4	1
	M.	0	0	6	20	25	20	16	7	4	1

Diese Zahlen geben in graphischer Darstellung Kurven, welche hauptsächlich denselben Charakter tragen, den von Wahrscheinlichkeitskurven. Bei jenen Lehrfächern und Jahrgängen, wofür sich nach der Tabelle III eine bestimmte K.—M.-Differenz zeigt, liegt die Kurve der K im ganzen mehr links oder mehr rechts als jene der M.

Auch die Unterschiede zwischen den Knabennoten für ein bestimmtes Lehrfach, die Abweichungen von der Norm, sind im allgemeinen ungefähr dieselben als für die M. Ich berechnete nämlich für jede horizontale Reihe von Tabelle XI den m. F., indem ich die Unterschiede in einer solchen Reihe als zufällige Fehler auffaſste, und bekam so (s. Tab. XII):

Auf Grund des Nebenstehenden können wir zu dem Schlusse kommen, daſs der Komplex der Knabennoten für ein bestimmtes Lehrfach nur eine regelmäſsige Verschiebung aufweist gegenüber demjenigen der Mädchennoten; der Betrag jener Verschiebung stimmt der Hauptsache nach mit der zugehörigen Zahl von

Tabelle III überein. Die Zahlen von Tabelle III sind deshalb keine zufälligen Zahlenergebnisse, sie stellen wirkliche Unterschiede zwischen den Fähigkeiten von K. und M. dar.

Tabelle XII.

Mittlere Abweichung einer Schulnote.

	K.	M.	K.—M.
Aufnahmeprüfung	± 1,43	± 1,24	+ 0,19
1. Klasse	1,29	1,26	+ 0,03
2. „	1,09	0,95	+ 0,14
3. „	1,20	1,27	— 0,07
4. „	1,25	1,20	+ 0,05
5. „	0,88	0,89	— 0,01
Abgangsprüfung	1,62	1,60	+ 0,02
Mittel	1,25	1,20	+ 0,05

Vielleicht würde man hier fragen wollen, ob der geringe Unterschied zwischen diesen Zahlen 1,25 und 1,20 mit der ziemlich gangbaren Meinung, dafs die Männer sich bezüglich intellektueller Eigenschaften weiter von der Norm entfernen als die Frauen, in Einklang zu bringen sei.

Es ist nicht leicht, diese Regel in solcher Verallgemeinerung mit Rücksicht auf spezielle psychologische Daten zu prüfen. Wenigstens bei den Zensuren zeigen sich hier mehrere systematische Fehler: die Schulverhältnisse führen zu einer Normannäherung dadurch, dafs die Schüler auf ihre schlechteren Fächer mehr Sorgfalt verwenden auf Kosten ihrer besseren und auch dadurch, dafs die schwächeren Schüler jährlich zurückgehalten werden.

Deshalb schien es mir wünschenswert, die Abweichungen von der Norm für jene Lehrstufe zu untersuchen, wo diese vielleicht für K. und M. ungleichen Einflüsse sich noch am wenigsten geltend machen: die erste Klasse der Volksschule. Diese Untersuchung führte ich aus mittels eines im § 11 nochmals anzuführenden Materials, der Julizensuren von 14 ersten Klassen einer Amsterdamer Schule in den Jahren 1904—12 (zusammen 256 K. und 178 M.). Nachdem ich die mittlere Normabweichung für jede einzelne Abteilung bestimmt hatte, leitete ich für den Mittelwert dieser 14 Zahlen ab (in fünfnotiger Skala):

Tabelle XIII.

	Lesen	Schreiben	Arithmetik	Fleiſs	Mittel
K.	0,56 ± 0,04	0,57 ± 0,05	0,66 ± 0,05	0,70 ± 0,06	0,62
M.	0,57 0,05	0,65 0,05	0,59 0,06	0,62 0,06	0,61

so daſs sich hier kein merklicher Unterschied in Normabweichung erzeigt.

Schlieſslich habe ich auch, um zu untersuchen, ob die Superposition einzelner Frequenzkurven ein ähnliches Bild ergibt, für alle 134 Mädchen, welche 1899—1911 die 3. Klasse der HBS. zum ersten Mal durchmachten, die Durchschnittsnote der Julizensur (Mittelwert aus 11 Noten) berechnet; diese 134 Durchschnittsnoten wiesen eine mittlere Abweichung von ihrem allgemeinen Mittelwerte gleich 0,55 ± 0,06 auf. Darauf führte ich ähnliche Berechnungen aus für die 236 Knaben einiger blindlings ausgewählten 3. Klassen und erhielt das Ergebnis 0,64 ± 0,05.

Die Abweichung von der Norm erwies sich also in all diesen Fällen bei den K. etwa ebenso groſs wie bei den M. Will man der kleinen Differenz einen reellen Wert beilegen, auch weil sie vermutlich durch die S. 249 sub 2 genannte Fehlerquelle verkleinert ist, so kann man behaupten, daſs sie sich erst während des Schulalters bildet; es würde dann aber noch eine offene Frage bleiben, ob sie mit der Natur der beiden Gruppen zusammenhängt oder verursacht wird dadurch, daſs die gewöhnliche Zusammendrängung zur Norm, wozu das Schulsystem führt, für die K. eine geringere ist als für die M.

§ 10. Die Aufnahmeprüfung.

Die Aufnahmeprüfung bildet eine Diskontinuität in der Schulbildung und wer die Leistungen und Erlebnisse der Schüler während jener Ausbildung verfolgen will, hat zu untersuchen, wie sie sich zur Zeit jener Prüfung verhalten.

Ich berechnete die mittleren Notendifferenzen zwischen K. und M., und weil die Noten für beide Schülergruppen vielleicht nicht auf dieselbe Weise von der Prüfungsmethode abhängig sind, habe ich für beide Gruppen die Resultate der mündlichen mit denen der schriftlichen Prüfung verglichen.

Die Aufnahmeprüfung geschah an der Schule selbst; man prüfte schriftlich und mündlich in Arithmetik, im Niederländischen und im Französischen, nur mündlich in Geschichte und Geographie. In den Jahren 1907—11 wurde in gewissen Fällen Befreiung von einer oder mehreren mündlichen Prüfungen gewährt in Arithmetik, im Niederländischen und im Französischen. Ich habe für die Jahre 1899—1906 die schriftlich, resp. mündlich für jedes dieser Fächer erzielte Durchschnittsnote berechnet und für 1899—1912 das Mittel der endgültigen Noten (aus schriftl. und mündl. Prüfung oder aus einer dieser beiden) für jedes Fach. Bei diesen Berechnungen habe ich die Schüler in vier Gruppen eingeteilt: die zugelassenen K., die z. M., die abgewiesenen K. und die a. M. So erhielt ich:

Tabelle XIV.

1899—1906

	Anzahl	Arithmetik		Niederländisch		Französisch	
		S	M	S	M	S	M
z. K.	363	5,86	5,98	6,00	5,80	5,69	5,59
z. M.	89	5,38	5,54	6,36	6,37	6,36	5,72
a. K.	109	3,58	4,33	4,46	4,56	3,57	4,05
a. M.	21	3,33	3,90	4,90	4,86	4,09	3,81

1899—1912

	Anzahl	Arithmetik	Niederländisch	Französisch	Gesch.	Geogr.
z. K.	631	6,25	5,99	5,85	6,58	6,55
z. M.	163	5,65	6,26	5,99	6,31	6,20
a. K.	152	4,14	4,26	3,88	5,14	5,22
a. M.	38	3,76	4,76	4,24	4,71	5,11

Die Anzahlen können die Gewichte dieser Endwerte vorstellen; der mittlere Fehler der einzelnen Bestimmung wich in keiner der Gruppen bedeutend von $\pm 1{,}3$ ab.

Aus der Tabelle XIV geht hervor, dafs sowohl von den K. als von den M. 19 % abgewiesen wurde. Und weiter ergibt sich für die K.—M.-Diff. in den Jahren 1899—1912:

Tabelle XV.

	A	N	F	Ges.	Geog.	m. F.	1/6 (2A + N + F + G + G)
z. K. — z. M.	+ 0,60	— 0,27	— 0,14	+ 0,27	+ 0,35	± 0,11	+ 0,23
a. K. — a. M.	+ 0,38	— 0,50	— 0,36	+ 0,43	+ 0,11	± 0,23	+ 0,07

so dafs die K. auch hier in den Sprachen zurückstanden, in den übrigen Fächern überlegen waren, im Durchschnitt ein etwas besseres Examen machten. Der Unterschied zwischen den Resultaten der schriftl. und mündl. Prüfungen 1899—1906 ist:

Tabelle XVI.

	A.	N.	F.	m. F.	1/3 (A. + N. + F.)
z. K.	— 0,14	+ 0,20	+ 0,10	± 0,07	+ 0,05
z. M.	— 0,16	— 0,01	+ 0,64	0,13	+ 0,18
a. K.	— 0,75	— 0,10	— 0,48	0,12	— 0,44
a. M.	— 0,57	+ 0,04	+ 0,19	0,28	— 0,11

woraus hervorgeht, dafs die zugelassenen Schüler, sowohl die K. als die M., schriftlich besser waren als mündlich, die Abgewiesenen dagegen mündlich besser als schriftlich; ein Vorgang, über den man sich vom pädagogischen Standpunkt nicht zu wundern braucht.

Aber es zeigt sich auch aus der letzten Spalte, dafs die schriftliche Prüfung der M., sowohl der zugelassenen als der abgewiesenen, im Vergleich zum Mündlichen ungefähr 0,2 besser war als bei den K.

§ 11. Die Volksschule.

Weil die H.B.S. in gewisser Hinsicht eine Fortsetzung der Volksschule ist, wird die Beobachtung pädagogischer Vorgänge auf erstgenannter zur Erforschung der entsprechenden Erscheinungen auf letzterer führen.

Wie ich in § 10 ermittelte, bestanden prozentweise ebensoviel K. als M. die Aufnahmeprüfung, und weil wir also annehmen dürfen, dafs diese Prüfung das intellektuelle Verhältnis der zwei Gruppen von Examinanden nicht bedeutend ändert, soll noch unter-

sucht werden, inwiefern jene Gruppen vor der Prüfung gleich stark waren. Ich habe solch eine Untersuchung ausgeführt, aber sie kann aus Mangel an Material wenig Anspruch machen auf Vollständigkeit; ich benutzte die Zensuren von nur einer, schon auf S. 251 genannten Volksschule, der Amsterdamer sog. „Jan van der Heydenschool", deren Lehrprogramm sich einigermafsen dem der H.B.S. anpafst.

Obwohl diese Volksschule sieben Lehrjahre zählt und das siebente Lehrjahr für die Durchschnittsschüler unentbehrlich ist, bestehen mehrere Schüler schon nach dem sechsten Jahre die Aufnahmeprüfung der H.B.S. Darum ist die K. — M.-Differenz der 7. Klasse nicht mehr so gut vergleichbar mit der der 1. Kl. H.B.S.; ich habe die der 6. Klasse (1908—12, 7 Klassenabteilungen mit 113 K. und 73 M.) berechnet nach der S. 234 aufgeführten Methode. Und ferner habe ich die Berechnungen auch für die 1. Klasse (1904—12, 14 Klassenabteilungen mit 256 K. und 178 M.) ausgeführt, weil der Unterricht in der 1. Klasse der Volksschule in gewissem Sinne ein pädagogisches Experiment ziemlich reinen Grades ist, frei von manchen systematischen Fehlern, welche den Daten späterer Jahrgänge anzuhaften pflegen.

Folgende Tabelle gibt die Ergebnisse für Arithmetik, Naturkunde, Geschichte, Geographie, Niederländisch, Französisch, Lesen, Schreiben, Zeichnen und Fleifs.

Tabelle XVII.[1]

Volksschule, K. — M.

Klasse	A	Nat	Ges	Geog	Nied	Fr	L	S	Z	Fl	m. F.
I	—0,06	—					—0,10	—0,42	—	—0,91	±0,14
VI	+0,49	+0,28	+1,04	+0,91	—0,07	+0,17	—0,19	—0,08	+0,31	—0,17	0,34[2]

[1] Die Zahlen dieser Tabelle sind, ebenso wie alle ferneren Zahlen der Volksschule zur Taxierungsskala 1—10 reduziert. So sind z. B. die K. — M.-Differenzen der Tabelle XVII mit 2 multipliziert, weil die Skala der H.B.S. praktisch die Zahlen 1—9, jene der J. v. d. H.-Schule die Zahlen 1–5 umfafst.

[2] Der m. F. der Zahl + 0,28 für Naturkunde, welches nur in ein paar Abteilungen unterrichtet wurde, beträgt ± 0,64.

Es scheint, dafs sich die Überlegenheit der K. für Arithmetik im Laufe der Jahre zugleich mit der Kenntnis entwickelt. Jedoch weist auch schon die erste Klasse der Volksschule kennzeichnende psychologische Unterschiede auf: den gröfseren Fleifs der M., ihre besseren Leistungen in jenen Fächern, wobei Fortschritte in der Regel eng mit dem Fleifs zusammenhängen, keine Überlegenheit dagegen in der Arithmetik.

Die sechste Klasse liefert schon ein typisches Bild von angehäuften Mängeln der M. in der Arithmetik, der Geschichte und der Geographie, nebst besseren oder gleich guten Fortschritten in den Sprachen, dem Lesen und dem Schönschreiben. Ich mufs hier aufserdem noch darauf hinweisen, dafs man den Fleifsnoten der sechsten Klasse, und dies gilt noch mehr für die der Mittelschulen, nur einen sehr verhältnismäfsigen Wert beilegen darf; meistens jedoch stehen sie, besonders bei sehr guten und bei sehr geringen Fortschritten, in nicht geringem Mafse unter dem Einflufs der Fortschrittsnoten und es scheint mir deshalb, dafs die Fleifsdifferenz — 0,91 der ersten Klasse eine bessere Anweisung gibt über Charakterunterschiede als die Differenz — 0,17 der Sechsten.

Um die Frage, inwiefern es die intelligenteren Mädchen sind — wie man aus auf der Hand liegenden Gründen vermuten kann —, welche sich der Aufnahmeprüfung der H.B.S. unterwerfen, mit einiger Sicherheit zu beantworten, habe ich noch die letzten Zeugnisse derjenigen K. und M., welche nach der H.B.S. abgeliefert wurden, miteinander vergleichen wollen. Leider gelang es mir nicht ein genügendes Ziffernmaterial zusammenzubringen; die hierunter in Tabelle XVIII mitgeteilten Resultate gründen sich nur auf die Zeugnisse von 47 K. und 13 M., Schüler von zwei anderen Amsterdamer Volksschulen. Die Tabelle gibt die mittlere Note der 47 Knaben minus jene der 13 Mädchen.

Tabelle XVIII.

A	Ges	Geog	N	F	m. F.
+ 1,09	+ 0,80	— 0,48	— 1,09	— 0,41	± 0,40

Die M. sind also den K. gegenüber stärker als die M. im allgemeinen am Ende der sechsten Klasse der Volksschule. Das Mittel $^1/_6$ (2 A + G + G + N + F) beziffert sich für die Zeug-

nisse der sechsten Klasse nach Tabelle XVII auf + 0,51, für die Endzeugnisse der 60 Examinandi auf + 0,17 (oder, wenn man der Arithmethik das einzelne Gewicht beilegt, sogar + 0,51 und — 0,02). So daſs Tabelle XVIII deshalb in der Tat, insofern sie bei so geringem Material eine allgemeine Bedeutung haben kann, zeigt, daſs von den M. mehr eine Elitegruppe nach der H.B.S. geht als von den K.

§ 12. Mädchen von Mädchenschulen und Mädchen von gemischten Schulen.

Geistige Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern werden notwendig Unterschiede verursachen zwischen dem Resultate des Elementarunterrichtes der Mädchenschulen, und dem der gemischten Schulen und es zeigen sich bei dieser verschiedenen Ausbildung vielleicht Unterschiede, welche auch später von Bedeutung bleiben.

Die weiblichen Schüler, welche am Ende der Lehrjahre 1899 bis 1911 einschlieſslich in der ersten Klasse der H.B.S. anwesend waren, habe ich in drei Gruppen eingeteilt:

1. die M., welche von Elementar-Mädchenschulen kamen (Anzahl 76).

2. Jene, welche von gemischten Schulen kamen (Anzahl 43).

3. Jene, welche von mir unbekannten Schulen kamen (Anzahl 21).

Von der letzten Gruppe hatten nur wenige die Aufnahmeprüfung für die Amsterdamer H.B.S. bestanden, von den beiden anderen Gruppen alle.

Ich werde die M. dieser drei Gruppen bezeichnen mit M_m, M_g und M_u. Für jede Gruppe berechnete ich für jedes Lehrfach den Mittelwert der Noten der Aufnahmeprüfung und dann jenen der ein Jahr späteren Juli-Zeugnisse der 1. Kl. H.B.S.

Während also die M_m bei der Aufnahmeprüfung schwächer standen als die M_g, wurde das Verhältnis am Ende der ersten Klasse gerade umgekehrt; wie man erwarten konnte, hielten die M_u die Mitte zwischen den anderen Gruppen, wenigstens hinsichtlich sechs der zehn Lehrfächer und des Mittelwertes aller Fächer.

Tabelle XIX.

Mittlere Note der Mädchen.

A. Aufnahmeprüfung.

Gruppe	A	Ges	Geog	N	F	m. F.	1/6 (2 A + G + G + N + F)
M_m	5,46	6,29	6,29	6,36	5,93	± 0,15	5,97
M_g	5,95	6,37	6,44	6,37	6,33	± 0,20	6,24
M_u	—	—	—	—	—	—	—

B. Juli-Zensur der 1. Kl. H.B.S.

Gruppe	A	G	N	Ges	Geog	Nied	Fr	D	HZ	S	m. F.	Mittel
M_m	5,46	5,32	5,74	6,12	6,55	6,26	6,20	6,21	6,37	7,13	± 0,15	6,14
M_g	5,30	5,12	5,60	5,74	6,58	6,18	6,12	6,02	6,40	7,00	± 0,20	6,01
M_u	5,33	5,24	6,09	6,00	6,66	6,19	5,81	6,19	6,38	7,29	± 0,28	6,12

Es ist bemerkenswert, daſs hier also die M_m den M_g gegenüber einen entsprechenden Leistungswechsel aufweisen wie die M. im allgemeinen gegenüber den Knaben, wie sich dies sowohl bei der Aufnahmeprüfung und in der ersten Klasse als in der fünften Klasse und bei der Entlassungsprüfung zeigte. Wir können diese Resultate auf folgende Weise zusammenfassen:

Mädchen von Elementar-Mädchenschulen
„ im allgemeinen
„ „ „
} stehen bei

ihrer { Aufnahmeprüfung zur Mittelschule
„ „ „
Abgangsprüfung der „ } in intellektueller Ge-

wandtheit zurück hinter den { Mädchen von gemischten Schulen
Knaben
Knaben },

aber in der Klasse bewähren sie sich besser oder wenigstens nicht viel schlechter als diese.

Was die nähere Erklärung dieser Ergebnisse betrifft, so liegt es auf der Hand, an erster Stelle zu untersuchen ob sie den Resul-

taten, die man aus gewöhnlichen pädagogischen Gründen zu finden erwarten könnte, entsprechen.

Zunächst läſst sich erwarten, daſs die M., die auf den gemischten Volksschulen in nicht gröſserer Anzahl als die Knaben waren und später auf der Realschule eine geringe Minderzahl von z. B. 20 % der Gesamtschülerzahl bilden, die weiter in dieser überwiegenden Knabenumgebung sowohl in den letzten Jahren der Volksschulen als während des ganzen Lehrganges der Realschule von männlichen Lehrern unterrichtet wurden und in dieser Umgebung den gröſsten Teil ihrer intellektuellen Bildung und einen namhaften Teil ihrer allgemeinen Charakterbildung empfangen, etwas von der speziellen allgemeinen Denkart und dem Geist dieser Umgebung übernehmen werden. Ich will natürlich nicht sagen, daſs die weibliche Psyche in ihrem Wesen ergriffen wird, es ist aber sehr unwahrscheinlich, daſs die groſsen Einflüsse, die in der Schule auf das Kind wirken, in koedukativer Umgebung denselben Charakter tragen würden wie in ausschlieſslich weiblicher Umgebung.

Obenerwähnte Zahlenergebnisse weisen allerdings entsprechende Kennzeichen auf und deuten, meiner Meinung nach, geradeswegs auf einen Kultureinfluſs der Koedukation hin. Sie lassen sich dann am natürlichsten wie folgt erklären. Die Koedukation hat die M_g schon auf der Volksschule hinsichtlich selbständiger Analyse den Knaben näher gebracht. Hierdurch machen sie besonders im Rechnen ein besseres Examen als die M_m und werden auch weniger durch Emotionalität beeinfluſst, wiewohl sie im Examen noch immer hinter den Knaben zurückbleiben. Auf der H.B.S. aber, wo die bleibenden Charakterzüge sich mehr geltend machen, zeigen sich die M_m nach einiger Zeit als überlegen. Es ist nötig hierbei anzunehmen, daſs der Fleiſs der M_m gröſser ist als der der M_g, eine Annahme, die unsere Behauptung ja bekräftigt, weil die M_g sich dann auch in dieser Hinsicht den Knaben genähert hätten. (Es war mir nicht möglich, eine Berechnung betreffs Fleiſsnoten auf der H.B.S. zu machen, weil auf der Amsterdamer H.B.S. keine Noten für Fleiſs erteilt werden.)

Obenstehendem will ich noch zufügen, daſs es wünschenswert ist, die berührten Fragen statistisch einer eingehenderen Untersuchung zu unterwerfen mit Benutzung eines reichhaltigeren Materials; dieses sollte dann auch in gröſserem Maſse als mir möglich war, den Volksschulen entnommen werden.

§ 13. Frühere Untersuchungen.

Im Jahre 1906 habe ich (in dem Organ des Holländischen Gymnasial- und H.B.S.-Lehrervereins) die Resultate einer damals von mir angestellten Untersuchung hinsichtlich der Geschlechtsunterschiede in den Schulnoten der Reichs-H.B.S. in Middelburg publiziert. Nebst den Resultaten teilte ich die von mir befolgte Rechenmethode, welche der Hauptsache nach dieselbe war wie die oben (S. 234) erörterte, mit; ich leitete aber nur die mit III bis V übereinstimmenden Tabellen ab (ohne Klasse V, Mai). Darauf ist für die Reichs-H.B.S. in Leeuwarden eine ähnliche Statistik publiziert worden von Herrn Ing. van Bemmel, nach der von mir aufgesetzten Methode.

Die M.-Schule zählte im Durchschnitt 130 K. und 19 M., die L. 151 K. und 25 M.; die Untersuchungen beziehen sich auf alle Mädchen, welche bis Sept. 1906 jene Schulen besuchten.

Weil mir aus der Literatur keine anderen derartigen Statistiken bekannt geworden sind, will ich die Tabellen der Vollständigkeit halber hier mitteilen (S. 261).

§ 14. Schlufsfolgerungen.

Die Resultate, zu denen die vorhergehenden Abschnitte führten und deren ich hier einige in ihrer gegenseitigen Beziehung zusammenfassen will, lassen sich am besten darstellen durch nähere Umschreibung der bekannten und von allen modernen Forschern festgesetzten Tatsache, dafs die K. und die M. hinsichtlich der verschiedenartigen Studien nicht gleichwertig sind.

Das weibliche Wesen, wenigstens das Schulmädchen, ist weniger gut veranlagt für die theoretische Gedankenanalyse der Mathematik, etwas weniger auch für die Denkprozesse, die sich bei geographischen und geschichtlichen Studien abspielen, Studien, in denen bei einer gewissen analytischen Gedankeneinteilung über Raum und Zeit auch noch ein gewisses Interesse für allgemeine Sachen und Begriffe erforderlich ist. Sie hat dagegen bessere Anlagen für literarische Studien, wenigstens für jene der Mittelschule; dies sind allerdings im höchsten Grade die Lehrfächer, wobei das spontane Gefühl der emotionell Veranlagten sie sofort erfassen läfst, was der Mann oder der Knabe nicht durch Berechnung und Nachdenken finden kann. Dieser wird wohl vermut-

Tabelle III_M, Middelburg 1895—1906.

Klasse	Arithm	Allg	Trig	Geom	Darst. G	M	P	C	N	K	Ges	Geog	NS	NO	B	Nied	F	D	E	HZ	PZ	S	m. F.
I	—0,2	—0,6	—	—0,3	—	—	—	—	0,0	—	—0,6	—0,6	—	—	—	—0,7	—0,7	—0,9	—	—0,2	—	—0,7	±0,21
II	—0,1	—0,1	—	+0,1	—	—	—	—	0,0	—	—0,3	—0,5	—	—	—	—0,1	—0,7	—0,6	—0,4	—0,1	—	—	±0,23
III	—0,3	—0,1	0,0	+0,3	—	—	+0,2	—	—0,1	—	—0,3	—0,4	—0,2	—	—0,5	—0,7	—0,7	—0,7	—0,6	—0,3	—	—	±0,21
IV	—	+0,7	+0,5	+1,1	+1,0	+0,7	+0,4	+0,6	+0,2	+0,5	+0,2	+0,2	+0,4	+0,4	+0,1	—0,7	—0,5	—0,6	—0,2	+0,2	+0,2	—	±0,27
Abgangsprüfung	Mathematik +1,5					+1,6	+0,7	+1,0	+0,1	+1,1	+0,4	+0,7	—0,5	—0,1	—0,1	—0,2	—0,3	—0,5	—0,3	+0,7	+1,0	—	±0,32

Tabelle III_L, Leeuwarden 1896—1906.

Klasse	Arithm	Allg	Trig	Geom	Darst. G	M	P	C	N	K	Ges	Geog	NS	NO	B	Nied	F	D	E	HZ	PZ	S	m. F.
I	+0,2	—0,2	—	+0,2	—	—	—	—	—0,1	—	+0,4	0,0	—	—	—	—0,5	—0,5	—0,4	—	—0,1	—	—	±0,17
II	—0,1	+0,3	—	+0,4	—	—	—	—	+0,1	—	+0,3	+0,2	—	—	—	—0,3	—0,3	—0,3	0,0	—0,3	—	—	±0,20
III	+0,4	+0,3	—	+0,4	—	—	0,0	—	+0,2	—	0,0	+0,5	—0,3	—	—	0,0	—0,1	—0,2	—0,3	—0,2	0,0	—	±0,21
IV	—	+0,1	0,0	+0,3	—	+0,1	—0,2	0,0	—0,6	—0,1	0,0	—0,2	—0,6	—0,2	—0,2	—0,4	—0,3	—0,3	—0,4	—0,8	—0,4	—	±0,27
Abgangsprüfung	Mathematik +0,8					+0,4	+0,9	+1,0	—0,4	+0,5	+0,2	+0,5	+0,1	—0,1	+1,0	—0,5	—0,1	—0,3	—0,1	—0,1	—0,8	—	±0,32

lich auf dem Gymnasium dem Mädchen überlegen sein in den griechischen und lateinischen Sprachen, da bei dem für uns ungewöhnlichen Satzbau und der mehr umfassenden Etymologie dieser Sprachen bei den meisten Schülern die Berechnung nach wie vor eine Hauptrolle spielt und dem Sprachgefühl gegenüber häufig vorherrschend ist, bei den modernen Sprachen, an erster Stelle bei der Muttersprache, zeigt das Schulmädchen sich als die Überlegene (Tab. III, III_M, III_L).

Die Divergenz zwischen K. und M. fängt, insoweit sie die Schulleistungen betrifft, schon in der ersten Klasse der Volksschule an. Der gröſsere Fleiſs der M. gewährt ihnen keinen Vorsprung in der Arithmetik, nur einen geringen in den anderen Fächern (Tab. XVII).

Die Unterschiede, vermutlich jedesmal ein wenig nivelliert durch Dublierungen, häufen sich während des Lehrganges der Volksschule an; am Ende der sechsten Klasse gibt es einen bedeutenden Unterschied für Arithmetik, Geschichte und Geographie; für die anderen Fächer schwankt die Wage.

Bei der Aufnahmeprüfung der Realschule wurden prozentweise ebensoviel K. wie M. abgewiesen (§ 10) und die zugelassenen K. waren etwas besser als die z. M. Ersteres bedeutet, daſs die Aufnahmeprüfung offenbar unsere vergleichende Erörterung nur wenig gestört hat, letzteres heiſst, daſs von den z. K. mehr mit sehr guten Noten ihr Examen bestanden als von den z. M.; die untere Grenze freilich darf für beide Gruppen wahrscheinlich als dieselbe erachtet werden.

Jedoch läſst sich aus gesellschaftlichen Gründen in Beziehung auf den geringen Prozentsatz der weiblichen Realschüler vermuten, daſs von den M. mehr der bessere Teil zur Mittelschule geht als von den K. (s. auch Tab. XVIII) und es wird demnach wahrscheinlich, daſs die M. ihr Examen weniger gut machen als die K.

Dieser vermutliche Mangel an Examengewandtheit (oder gröſserer Klassenfähigkeit) wird auf mehrere Weisen durch meine Untersuchungen bestätigt, sowohl was die Aufnahmeprüfung als was, wie ich weiter erörtern werde, das Entlassungsexamen betrifft. So ging aus Tabelle XVI hervor, daſs die M. eben bei der mündlichen Prüfung, wo sich die Schwierigkeiten des Examenzustandes bei den Examinanden am meisten geltend machen, den

Anforderungen weniger entsprechen als die K. Und es ergibt sich, dafs die M. der elementaren Mädchenschulen, obgleich sie später mehr Klassenfähigkeit besitzen, bei der Aufnahmeprüfung stärker hinter den K. zurückbleiben als die M. gemischter Volksschulen, welche unter dem Einflufs der Koedukation sich den Eigenschaften der K. annäherten (S. 259).

Der Vorsprung der ersten Klasse geht im zweiten oder dritten Jahrgange in den meisten Fächern verloren. Eine Ausgleichung, welche dadurch gefördert wird, dafs in der ersten, zweiten und dritten Klasse mehr K. als M. dublieren (Tab. I). Man hüte sich aber davor, dieses Einholen hauptsächlich dem ungleichen Dublieren zuzuschreiben (§ 7).

Die Nivellierung der K. und M. ist etwa im dritten Lehrjahre beendigt. Dann hat sich allmählich bei den M. ein Rückstand in einigen Fächern, besonders in den mathematisch-physikalischen, gebildet. Teilweise wird dieser Rückstand kompensiert durch ein Übergewicht in anderen Fächern, namentlich in den Sprachen (Tab. III, IV) aber sobald dieses Übergewicht geringer wird und aufserdem das Defizit in den mathematischen Fächern anwächst, wird der Rückschlag um so deutlicher.

Bei all diesen Ungleichheiten bezüglich der verschiedenen Lehrfächer, mufs ich hinweisen auf die sehr kennzeichnende Erscheinung, dafs die K.—M.-Differenzen in den Tabellen III, III_M und III_L für Geometrie fortwährend und zwar um einen nahezu konstanten Betrag höher sind als für die Algebra. Dies will sagen, dafs die M. in den algebraischen Fächern fortwährend den K. mehr voraus sind oder weniger hinter ihnen zurückbleiben als in der Geometrie. Derartige Unterschiede, welche auf den bekannten Widerwillen der M. gegen selbständiges konstruktives Denken, ihre Neigung zu Reproduktionsarbeiten hinweisen, gewahrt man auch, obwohl weniger deutlich, in den drei Tabellen III zwischen anderen verwandten Fächern; man vergleiche die Nationalökonomie mit der Staatsverwaltung, das projektivische Zeichnen mit dem Handzeichnen.

Nachdem in der vierten Klasse mehr M. als K. dublierten und diese auch in jener Klasse etwas besser waren, fand im Laufe der fünften Klasse eine Umkehrung statt; die Maizensur zeigt eine relative Verbesserung der M. Wieder darf dieser Wechsel nicht dem Einflufs des ungleichen Dublierens, diesmal in der vierten Klasse, zugeschrieben werden; im Gegenteil mufs

angenommen werden, dafs das ungleiche Dublieren eben eine Folge des Rückstandes ist und nur einen Teil desselben beseitigt (§ 7).

Unter dem Einflufs des sich nähernden Abgangsexamens verbessert sich der Stand der M.; besonders entspricht es dem weiblichen Charakter die vorschriftsmäfsigen Pflichten in der höchsten Klasse, wo zugleich ein guter Teil des Lehrstoffes Wiederholung früheren Stoffes ist, ordentlich zu erfüllen um auch in denjenigen Fächern, wo der Fleifs unter dem Abscheu einiger sich der Natur der M. weniger anpassenden Wissenschaften gelitten haben kann oder wenigstens nicht zu entsprechender Entfaltung führte, die Defizits nachzuholen. Hierauf scheint jedenfalls der Umstand hinzudeuten, dafs die M. in der fünften Klasse im Mai gleich stehen und dann nur drei Monate später bei der Abgangsprüfung, wo mehr als in der Klasse eine gewisse Gewandtheit erfordert wird, sehr zurückstehen (Tab. III, IV, V).

Hiermit stimmt die im § 7 abgeleitete Regel überein, dafs die M., wenn sie beim Abgangsexamen abgewiesen worden sind und es dann zum zweiten Male machen, bedeutend geringere Fortschritte gemacht haben als die K., was dadurch um so auffallender ist, weil die M. in den niederen Klassen infolge des Dublierens ähnliche Fortschritte aufweisen als die K. (Tab. VIII). Und weil diese Erscheinung sich selbst bei den Sprachen zeigt, ist der Mangel an Examengewandtheit, wenigstens zum Teil, unabhängig von der Art der Lehrfächer und mufs demnach als eine aus der Natur der M. sich ergebende Eigenschaft betrachtet werden.

Weil die M. so anders als die K. auf die Examenforderungen, im Gegensatz zu dem, was in der Klasse verlangt wird, reagieren, kann man schon im voraus vermuten, dafs die gewöhnlichen Zensurzahlen der M. bei einem Lehrer nicht dieselben Unterschiede bezüglich der Knabenzahlen zeigen werden als bei dem anderen. Sehr wahrscheinlich wird doch jeder L. eine eigene K.—M.-Differenz in seine Zensurzahlen legen, deren Gröfse abhängig ist von seiner Unterrichtsmethode und vom Verhältnis in dem er die verschiedenen Fähigkeitselemente der Schüler taxiert.

Spuren solcher Ungleichheit ergibt meine Untersuchung wohl (S. 249), aber aus einem viel gröfseren Material zeigte sich, dafs jene Ungleichheit bei den mathematischen Fächern, wenigstens

bei den erfahrenen Lehrern, und bei den Sprachen geringfügig ist im Vergleich mit dem ganzen K.—M.-Unterschied (Tab. IX). Außerdem zeigen die Zensuren der Lehrerinnen, sei es auch bei geringen Gewichten, dieselben Unterschiede wie die der Lehrer (Tab. X).

Die Ungleichheit zwischen den Lehrern scheint aber bei der Geschichte vorherrschend zu sein gegenüber der K.—M.-Differenz selbst, eine Erscheinung, welche sich aus der Natur dieses Lehrfaches erklären läfst.

Die Erscheinung eines Mangels an Gleichgewicht zwischen der Abschätzung in der Klasse und den bei dem Examen hat offenbar eine weitere Bedeutung als dafs sie sich nur bei der Vergleichung von K. mit M. zeigen würde und hat denn auch die Aufmerksamkeit von bekannten Pädagogen auf sich gelenkt. Jener Mangel wird sich z. B. vermutlich auch zeigen bei Schülern desselben Geschlechts, wenn sie nach gewissen Charaktereigenschaften gruppiert werden. Ich habe eine solche Untersuchung für aufserhalb meines Rahmens liegend erachtet und habe, die beiden Schülergruppen mit all ihren zeitweiligen und bleibenden Eigenschaften als Datenmaterial hinnehmend, nicht versucht einen Zusammenhang zwischen den gefundenen Unterschieden und ferner liegenden psychologischen Eigenschaften aufzufinden. Näher auf der Hand lag es nach dem Einflufs von Kulturverhältnissen zu suchen, aber auch hier habe ich, ausgenommen in einem einzelnen Fall (§ 12) gemeint die Grenzen meiner Arbeit dadurch zu überschreiten.

Was im allgemeinen die Untersuchungen mittels Zensurmaterials betrifft, so findet durch die grofse Anzahl und verhältnismäfsige Homogenität der Daten die statistische Methode, so wie sie in den Naturwissenschaften und besonders in der Astronomie zur Entwicklung gelangt ist, hier ein fruchtbares Terrain. Die vielerlei Zergliederung, welche das Material erleiden kann, gestattet ein tieferes Eingehen in mancherlei Fragepunkte, tiefer als man von vornherein aus der ziemlich unbestimmten Bedeutung der Daten erwarten könnte; ja vielmehr ist es gerade diese scheinbare Unvollkommenheit der gebrauchten Intelligenzskala, welche uns gestattet durch vielerlei Materialverteilungen, entsprechend den Schwankungen in der Skala, das zugängliche Beobachtungsfeld zu erweitern.

Meine Untersuchung bezieht sich hauptsächlich nur auf eine Schule und indem sie schon eine ziemlich grofse Anzahl Zensurnoten (etwa 49000 K.- und 13000 M.-Noten, aufser § 13) umfafst, kann die Zuverlässigkeit etwaiger Endergebnisse sich bedeutend steigern, wenn man die Berechnungen über mehrere Schulen ausdehnt. Deshalb müssen meine Untersuchungen nicht als endgültige Studien betrachtet werden, sondern vielmehr als eine Probe um die Anwendbarkeit eines bis jetzt wenig gebrauchten Materials zu beweisen.

Jene Anwendbarkeit des Schulmaterials nötigt die Pädologie sie zu gebrauchen. Ist ja diese junge Wissenschaft arm an scharf markierten statistischen Daten, indem sie doch nicht weniger als irgendwelche andere Wissenschaft solcher bedarf. Und weil es hier die schwierige Aufgabe betrifft, die menschliche Psyche, das denkbar unsteteste Objekt, mittels eigener geistiger Kräfte zu ergründen, so soll man deshalb nicht zaudern jede brauchbare Untersuchungsmethode anzunehmen.

Mitteilungen.

Intelligenzprüfungen nach Binet und Simon und ein Versuch zur Auffindung neuer Tests.

Von E. D. Wiersma (Groningen).

In den letzten Jahren sind von allen Seiten der Welt die erst gefundenen Ergebnisse der Intelligenzprüfung nach der Methode von Binet und Simon bestätigt worden. Binet selbst war schon der Meinung, dafs die Anwendung dieser Methode nicht auf normale Kinder und Schwachsinnige sich beschränken solle, sondern dafs sie auch für die Bestimmung des Grades einer Demenz bei Erwachsenen von Wert sei. Bevor ich jedoch dieselbe für die Beurteilung vieler psychischen Störungen in die hiesige Klinik einführte, habe ich mir aus eigener Erfahrung ein Urteil über ihren Wert bilden wollen. Im Sommer 1911 wurden deshalb 141 Kinder einer Volksschule in Groningen nach der Methode Binets von 1911 untersucht. Die meisten Kinder wurden von mir selbst, einige zur Ergänzung der Anzahl von Frau Dr. de Vries-Bruins in ganz ähnlicher Weise untersucht, welcher Hilfeleistung ich hier dankbar gedenke. Bezüglich der Technik und der Berechnung der Resultate habe ich die Anweisungen von Binet und Bobertag befolgt.

Alter	Anzahl	absolut			Prozent			
		−	=	+	−	=	+	=+
6	25	1	19	5	*4*	*76*	*20*	*96*
7	21	3	11	7	*14,3*	*52,2*	*33,3*	*85,5*
8	26	3	14	9	*11,5*	*53,8*	*34,6*	*88,4*
9	17	6	8	3	*35*	*47*	*18*	*65*
10	30	11	14	5	*36,6*	*46,8*	*16,6*	*63,4*
11 u. 12	22	10	10	2	*45,4*	*45,4*	*9,1*	*54,5*
	141	34	76	31	*24,1*	*53,9*	*22*	

Die vorstehende Tabelle zeigt erstens die Einteilung der Kinder nach ihrem Alter und zweitens wieviel derselben auf dem Niveau (=) stehen, wieviel einen intellektuellen Rückstand (—) und wieviel einen intellektuellen Vorsprung (+) zeigen.

Von allen Kindern zusammen sind 53,9 %, also ungefähr die Hälfte Niveaukinder, ein kleines Viertel hat einen intellektuellen Rückstand und ein anderes kleines Viertel hat einen intellektuellen Vorsprung. Es ergibt sich also, daſs 75 % der Kinder die Tests ihres Alters beantworten können. Bei einer genaueren Betrachtung der Tabelle sieht man sofort, daſs dieses Resultat nur erlangt wird, wenn man alle Kinder zusammennimmt. Beachtet man jedes Lebensalter separat, so bekommt man ganz andere Ergebnisse. Bei den jüngeren Kindern hat man einen viel geringeren Intelligenzrückstand als bei den älteren. Es erhellt daraus, daſs die Tests für die jüngeren zu leicht, für die älteren zu schwer gewesen sind. Die letzte Kolonne der vorstehenden Tabelle zeigt das deutlich; sie besagt, wieviel Prozent der Kinder der betreffenden Altersstufe die Testaufgaben erfüllten. Es ist wichtig, daſs alle Untersucher in allen Ländern unter sehr verschiedenen Umständen ungefähr zu den nämlichen Resultaten gelangt sind.

Eine andere Frage ist nun, ob die Ergebnisse dieser Intelligenzprüfung mit anderen Leistungen, z. B. Schulleistungen, von denen wir sicher wissen, daſs sie mit der Intelligenz zusammenhängen, übereinstimmen. Auf zwei verschiedene Weisen war es möglich, dieselben mit den Schulleistungen zu vergleichen. Erstens war eine gewisse Anzahl Kinder nicht regelmäſsig nach einer höheren Klasse versetzt worden. Sie saſsen also in einer nach ihrem Alter zu niedrigen Klasse. Zweitens verfügte ich über die Zeugnisziffer eines Teiles der Kinder.

Von 141 Kindern sind 21 sitzen geblieben, welche sich nach dem Ergebnis der Intelligenzprüfung auf folgende Weise verteilten:

	—	=	+
absolut	15	3	3
in Prozent	*71,4*	*14,3*	*14,3*

Bemerkenswert ist es, daſs unter den drei Kindern mit einem Intelligenzvorsprung zwei Schifferkinder und eins mit einem schweren Sprachfehler sich befanden.

Von 49 Kindern besitze ich die Zeugnisziffern, welche sich auf ihren Fortschritt beziehen. Dieselben werden angedeutet durch die Ziffer von 1 bis 5; 3 ist auf der Grenze, höhere Ziffern sind reichlich genügend, niedrigere entschieden ungenügend. Von diesen 49 Kindern zeigten 32 eine reichlich genügende, 16 eine schlechtere Schulleistung. Durch die Intelligenzversuche werden diese beiden Gruppen in folgender Weise eingeteilt.

	absolut			in Prozent		
	—	=	+	—	=	+
Die genügenden Schüler	6	16	9	*18,7*	*58,1*	*28,2*
Die ungenügenden Schüler	5	7	4	*31,2*	*43,7*	*25*

Die genügenden Schüler mit einem Intelligenzrückstand sind offenbar die fleifsigen Kinder, die ungenügenden mit einem Intelligenzvorsprung dagegen die faulen. Leider kann ich das nicht beweisen, denn das Benehmen und der Fleifs wurden an dieser Schule nicht in den Zeugnissen berücksichtigt.

Diese letzte und auch die vorhergehende Tabelle zeigt deutlich den Zusammenhang zwischen den Schulfähigkeiten und den Ergebnissen dieser Intelligenzversuche.

In bezug auf die Geschlechtsunterschiede gibt die folgende Tabelle Auskunft. Es wurden 68 Knaben und 73 Mädchen untersucht.

	Knaben			Mädchen		
	—	=	+	—	=	+
absolut	18	33	17	16	43	14
in Prozent	*26,5*	*48,5*	*25*	*21,9*	*58,9*	*19,2*

Im allgemeinen haben also die Mädchen mehr geleistet, die Knaben haben einen gröfseren Intelligenzrückstand, aber zu gleicher Zeit einen bedeutend gröfseren Intelligenzvorsprung. Diese Ergebnisse bestätigen die Meinung, dafs bei den Männern die höchsten und die niedrigsten geistigen Leistungen häufiger vorkommen als bei den Frauen.

Die oben erhaltenen Resultate stimmen mit denjenigen vieler anderen Untersucher überein. Sie liefern den Beweis, dafs man schon jetzt der Methode B. S. einen grofsen Wert beilegen darf. Und jeder, welcher mit derselben gearbeitet hat, ist davon überzeugt, dafs in dieser Richtung viel zu erreichen ist, aber keiner leugnet auch, dafs noch viele Fehler und Mängel zu beseitigen sind. Stern und andere haben ausführlich darauf hingewiesen, dafs wir deshalb und aus manchen anderen Gründen viele neue Tests brauchen. Sie sollen nicht nur die Stelle der weniger geeigneten vertreten und die Lücken derjenigen der älteren Kinder ergänzen, sondern auch ganz neue Parallelserien bilden. Das Auffinden dieser neuen Tests ist keine einfache Sache. Es ist am besten, den Rat von Stern zu befolgen: gleichzeitig mit der Anwendung der alten Tests nach neuen zu suchen; in dieser Weise kann man am besten die Zuverlässigkeit der neugefundenen Tests beurteilen. Diesem Ziel habe ich schon damals bei meinen Versuchen möglichst nachgestrebt. Weiter ist es notwendig, dafs die Tests sich auf diejenigen psychischen Gebiete erstrecken, die bei der

intellektuellen Tätigkeit eine große Rolle spielen. Dazu gehören ohne Zweifel die Aufmerksamkeitskonzentration und die Phantasieleistungen.

Die **Aufmerksamkeitskonzentration** wurde mittels des Dottingapparates von Burt bestimmt. Es muſs sofort hierbei betont werden, daſs auch die manuelle Gewandtheit eine große Rolle spielt. Die Vp. hatte den Auftrag, während 10 Sekunden mit einer Nadelspitze kleine Kreise zu berühren, die unregelmäſsig auf einen Papierstreifen zerstreut sind, der mit einer willkürlich variierbaren und mit einer genau meſsbaren Schnelligkeit am Auge vorbeizieht. Wenn der Streifen so geschwind vorübergeht, daſs drei Kreise nicht mehr richtig getroffen werden können, dann sagen wir, daſs die Grenze der Aufmerksamkeitskonzentration überschritten ist. Die Geschwindigkeit wird durch die Zahl der kleinen Kreise, die innerhalb einer Minute am Auge vorübergehen, ausgedrückt.

Neunundfünfzig Kinder, welche zu gleicher Zeit mit B. S. untersucht wurden, beteiligten sich bei diesen Dottingversuchen. Wiewohl die Alterstreuung der Kinder sehr ungleichmäſsig ist, geht doch aus folgender Tabelle deutlich hervor, daſs die Aufmerksamkeitskonzentration sich mit den Jahren vergröſsert.

Alter	Anzahl	mittlere Aufmerksamkeitskonzentration
6	10	68,8
7	3	82,6
8	20	87,9
9	12	92,7
10	5	99,2
11 u. 12	9	109,6

Aus der folgenden Tabelle ist ersichtlich, daſs die Ergebnisse der Dottingversuche mit denjenigen der B. S.-Versuche sehr evident übereinstimmen. Wenn wir bei dieser Vergleichung die sechs- und siebenjährigen Kinder, unter welchen sich fast nur Niveaukinder befanden, auſser Betracht lassen, dann bekommen wir folgende Tabelle.

Alter	8		9		10		11 u. 12	
Niveau	Anzahl	mittlere Konzentration	Anzahl	mittlere Konzentration	Anzahl	mittlere Konzentration	Anzahl	mittlere Konzentration
—	1	*80*	4	*88*	1	*104*	3	*105,3*
=	11	*88*	5	*94,4*	3	*96*	5	*108*
+	8	*88,8*	3	*96*	1	*104*	1	*130*

Lediglich bei den zehnjährigen Kindern, von welchen nur eine kleine Anzahl untersucht wurde, überragt die Aufmerksamkeitskonzentration der Unterniveaukinder diejenige der Niveaukinder.

Die Phantasie wurde auf verschiedene Weise untersucht. Erstens sollten aus den Buchstaben, welche das holländische Wort Droom bilden, innerhalb zwei Minuten möglichst viele neue Wörter zusammengesetzt werden. Es wurde absichtlich ein kleines Wort, aus dessen Buchstaben noch viele (12) sehr bekannte Wörter gebildet werden können, gewählt, weil so die Buchstaben besser übersichtlich sind. An einem anderen Wort Paard wurde vorher stets demonstriert, was eigentlich gemeint war. Die folgende Tabelle zeigt deutlich, dafs die mittlere Anzahl der gebildeten Wörter mit den Jahren zunimmt.

Alter	Anzahl	mittlere Anzahl der Wörter
6	15	0
7	20	1
8	25	1,8
9	20	1,8
10	24	3,8
11	29	4,4
12	24	4,41

Dieses Anwachsen deutet darauf hin, dafs vielleicht für jedes Alter eine bestimmte Fähigkeit dieser Phantasieleistung besteht. Die Zehnjährigen machen, wie oben ersichtlich, drei bis vier Wörter, die Elfjährigen vier bis fünf. Wenn wir uns nun davon überzeugen wollen, ob das Bilden von drei oder mehr Wörtern für den Zehnjährigen, von vier oder mehr für den Elfjährigen einen guten Test bildet, dann müssen wir ausfindig machen, wieviel Kinder jedes Alters drei oder mehr und wieviel vier oder mehr Wörter bilden. Die folgende Tabelle erteilt uns darüber Auskunft.

Alter	3 Wörter		4 Wörter	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
6	0	*0*	0	*0*
7	2	*10*	1	*5*
8	7	*28*	6	*24*
9	6	*30*	2	*10*
10	20	*83,3*	14	*58,3*
11	28	*96,5*	22	*75,1*
12	23	*96*	17	*71*

Aus der Tatsache, dafs 83 % der Zehnjährigen wenigstens drei Wörter machen, während nur 30 % der Neunjährigen und 96 % der Elfjährigen

dasselbe tun, kann man schliefsen, dafs für diese Kinder das Bilden von drei Wörtern ein brauchbares Kennzeichen bildet. Ähnliches gilt von vier Wörtern für die Elfjährigen.

Von den neun-, zehn-, elf- und zwölfjährigen Kindern, die an diesen Wortbildungsversuchen teilnahmen, sind 62 zu gleicher Zeit nach B. S. untersucht worden. Die folgende Tabelle zeigt erstens die Verteilung dieser Kinder nach der Intelligenzprüfung und zweitens die Fähigkeit Wörter zusammenzusetzen bei Unter-, Über- und Niveaukindern.

	—	=	+
Anzahl der Kinder	23	29	10
Anzahl der gebildeten Wörter	66	106	43
Mittlere Anzahl der Wörter	2,7	3,7	4,3

Man sieht sofort, dafs mit den gefundenen Niveauunterschieden die Gewandtheit der Wortbildung übereinstimmt.

Ein ähnliches Resultat bekommt man, wenn man von den drei Niveauzuständen die Anzahl der Kinder, welche drei oder mehr Wörter machen können, bestimmt. Diese Zahl steigt, wie die folgende Tabelle deutlich zeigt, mit der Intelligenzzunahme. Von den neun- und zehnjährigen Kindern bekommen wir die folgenden Ergebnisse:

	—	=	+
Anzahl der Kinder	14	19	9
„ d. Kinder, welche drei oder mehr Wörter machen	2	12	7
Prozentzahlen	*15,7*	*63,1*	*87,5*

Weiter wurde die Phantasie mittels Zusammenfügungskarten untersucht. Die Teile der Abbildungen eines Pferdes und eines Hundes (Kopf, Rumpf, Schwanz und Beine), die ungeordnet auf den Tisch gelegt wurden, sollten innerhalb zwei Minuten wieder richtig zusammengesetzt werden. Diese Versuche sind für Kinder aufserordentlich geeignet, weil sie immer ein sehr grofses Interesse dafür zeigen. Wenn man nicht nur das Resultat, sondern auch das Benehmen des Kindes während des Zusammensetzens beachtet, so sieht man grofse Verschiedenheiten. Einige kommen mit Herumprobieren ziemlich weit, andere dagegen handeln mit Überlegtheit. Diese wichtigen Unterschiede berechtigen uns oft, sofort ein Urteil über das Kind abzugeben, wiewohl dasselbe nicht in Zahlen auszudrücken ist.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind in der nächsten Tabelle veranschaulicht. Die Prozentzahlen der Kinder, welche den Hund und das Pferd richtig zusammenfügen, steigen mit dem Alter. Diese Steigerung ist bei den Versuchen mit dem Hunde etwas regelmäfsiger als bei denjenigen mit dem Pferde. Von den Zehnjährigen sind ungefähr 75 % imstande, den

Hund und das Pferd richtig zusammenzufügen, während die Neunjährigen viel weniger und die Elfjährigen viel mehr leisten.

Alter	Anzahl der Kinder	Prozentzahlen der Kinder, welche richtig zusammenfügen	
		Hund	Pferd
6	10	*10*	*10*
7	21	*28,9*	*14,5*
8	19	*42,1*	*26,3*
9	28	*50*	*35,7*
10	26	*76*	*73,1*
11	17	*88*	*94*
12	26	*90*	*93*

Die Ergebnisse dieser Versuche stimmen mit denjenigen der B. S. Versuche überein. Von den mit den Zusammenfügungskarten untersuchten Kindern sind zu gleicher Zeit 56 nach B.-S. geprüft. Die folgende Tabelle zeigt wie diese acht-, neun- und zehnjährigen Kinder in Unter-, Über- und Niveaukinder eingeteilt wurden und weiter wie grofs die Leistungen dieser verschiedenen Intelligenzzustände sind:

			−	=	+
Anzahl der Kinder			17	28	11
Anzahl der Kinder mit guter Leistung	Hund	absolut	8	17	8
		in Prozent	*47,1*	*60,1*	*72,8*
	Pferd	absolut	8	14	10
		in Prozent	*47,1*	*50*	*90,9*

Es fällt sofort ins Auge, dafs mit einer höheren Intelligenzstufe die Zahl der Kinder, welche den Hund und das Pferd zusammenfügen können, zunimmt.

Und endlich wurde drittens die Phantasie noch dadurch gemessen, dafs bestimmt wurde, wie weit Bilder noch erkannt werden konnten, die durch Bedeckung mit Florpapier undeutlich gemacht worden waren. Die Abbildung eines Hundes wurde in zwei Graden von Deutlichkeit den Kindern vorgelegt. Aus den Prozentzahlen der Kinder mit guten Leistungen geht deutlich hervor, dafs zumal das Erkennen des undeutlichsten Bildes (I) mit dem Alter zunimmt. Das deutlichere Bild (II) scheint schon für die jüngsten Kinder zu leicht.

Alter	Anzahl der Kinder	Anzahl der Kinder mit guter Leistung			
		bei Undeutlichkeit I		bei Undeutlichkeit II	
		absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
6	27	4	*14,8*	15	*55,5*
7	21	3	*14,3*	17	*80,9*
8	22	13	*59,1*	18	*81,8*
9	17	15	*88,1*	16	*94,1*
10	26	20	*83,1*	25	*96,2*

Von den achtjährigen Kindern wurden 22 zu gleicher Zeit mit B. S. untersucht.

		—	=	+
Anzahl Kinder		3	12	7
Gute Leistungen	absolut	1	8	4
	in Prozent	*33,3*	*66,6*	*57,1*

Die Überniveaukinder leisten etwas weniger als die Niveaukinder, die Unterniveaukinder sind den anderen Kindern gegenüber bedeutend rückständig.

In den folgenden Versuchen wurde ein lachendes (I) und ein weinendes Kindergesicht (II), welches in der nämlichen Weise wie oben der Hund mittels einiger Schichten von Florpapier undeutlich gemacht war, den Kindern vorgezeigt. Die folgende Tabelle zeigt von neuem, dafs mit dem Alter das Erkennungsvermögen zunimmt. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dafs das weinende Gesicht weit schwerer als das lachende erkennbar war.

Alter	Anzahl der Kinder	Anzahl der Kinder mit guter Leistung			
		lachendes Gesicht		weinendes Gesicht	
		absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
6	24	0	*0*	0	*0*
7	21	1	*4,8*	2	*9,6*
8	22	15	*67,3*	5	*22,7*
9	17	14	*82,3*	5	*30*
10, 11, 12	16	15	*94*	10	*62,2*

Von den acht- und neunjährigen Kindern erkennen weit mehr als die Hälfte das lachende Antlitz. Bei den Jüngeren sind die guten Leistungen viel seltener und bei den Älteren weit häufiger.

Ich habe später diese Versuche in der Weise modifiziert, dafs ich die Erkennbarkeit der vorgezeigten Figuren nicht mittels Florpapier, sondern dadurch verminderte, dafs ich undeutliche photographische Aufnahmen machte. Ich habe dafür einige Serien von stufenweise leichter erkennbar werdenden Photographien bekannter Gegenstände und Tiere angefertigt.

Wilhelm Wundts „Elemente der Völkerpsychologie" [1] und die moderne Ethnologie.

Von Rudolf Trebitsch, Dr. med. et. phil. in Wien.

Wundt teilt seine Völkerpsychologie in vier Abschnitte:

a) Das Zeitalter der Primitiven, das ist das Zeitalter, in dem sich der Mensch nur im Anschlufs an die ihn umgebende Natur entwickelt, ganz ohne Beeinflussung von seiten anderer Völker.

b) Das Zeitalter des Totemismus, in dem der Mensch ganz unter dem Banne des Tieres steht, in dem also sein ganzer Vorstellungskreis vom Tiere beherrscht wird.

c) Das Zeitalter der Helden und Götter, in dem sich der Typus des „Helden" entwickelt und sich die Religion im höheren Sinn durch Schaffung persönlicher Götter sowie auch der Staat ausbildet.

d) Das Zeitalter der Humanität, in dem der ganze geistige Inhalt des Lebens der Menschheit als einem Ganzen zustrebt. Es ist die Epoche der Weltreiche, der Weltkultur, der Weltreligionen und der Weltgeschichte. In diesem Stadium befinden sich beispielsweise die gesitteten Völker Europas. Bei der erwähnten Einteilung hat man jedoch nicht an eine chronologische Aufeinanderfolge zu denken, sondern die einzelnen „Zeitalter" im Sinne Wundts kommen auch heute noch gleichzeitig bei den verschiedenen Völkern der Erde vor.

Erstes Kapitel: Der primitive Mensch.

Der Verfasser gibt uns zuerst eine Definition des Wesens der Primitiven. Während der Primitive des 18. Jahrhunderts eine ausgeklügelte Konstruktion der Philosophen (Rousseau und Hobbes) war, stützt sich die Gegenwart auf Tatsachen der Wissenschaft vom Menschen, um zur Bildung dieses Begriffes zu gelangen. Wundt gibt eine mustergültige Schilderung der Hauptzüge des Primitiven. Nach ihm sind Primitive diejenigen Menschen, „deren Kultur das Mindestmafs von

[1] Verlag Alfred Kröner, Leipzig 1912.

geistigen Eigenschaften hat, die wir uns bei allgemein menschlicher Entwicklung der geistigen Fähigkeiten vorstellen können". Es ist hier mit Recht auf die geistigen Eigenschaften das Hauptgewicht gelegt, nicht wie von seiten mancher anderer Forscher auf niedere somatische Merkmale. Das Bezeichnende für den Menschen mufs wohl immer sein Geist und dessen Bestätigung bleiben. ERNST GROSSE[1] sagt hingegen: „Primitive Völker sind solche, welche eine primitive Form des Nahrungserwerbes besitzen. Die ursprünglichsten Formen der Produktion sind aber Jagd und Pflanzensammeln." Diese Deutung des in Frage kommenden Begriffes ist nach meiner Meinung viel einseitiger; daher verdient WUNDTS Anschauung wohl den Vorzug. Der letztere bringt übrigens noch mehr Klarheit in die Sache, indem er erwähnt, dafs Primitive in seinem Sinne nur im engen Anschlufs an die umgebende Natur ohne jede Beeinflussung von seiten der umwohnenden Völker leben. Darum läfst der Verfasser nur folgende primitive Völker gelten:

1. Die Pygmäen in Zentralafrika.
2. Pygmäen am Kongo.
3. Die Buschmänner.
4. Die Weddas, auf Ceylon.
5. Die Senoi und Semang auf der Halbinsel Malakka.
6. Die Negritos auf den Philippinen.
7. Die ausgestorbenen Tasmanier.
8. Einige Urwaldstämme in Brasilien, mit deutlichem Übergang zum Totemismus.
9. Die Andamanesen, aber mit der Hinzufügung, dafs sich bei ihnen heutigentags bereits fremder Einflufs geltend macht.

Die Australier, die ERNST GROSSE[2] und mit ihm auch andere Forscher zu den Primitiven zählen, schliefst WUNDT von dieser Liste mit Recht aus: denn sie verdienen wegen ihrer komplizierten gesellschaftlichen Organisation diesen Titel sicherlich nicht. Bis nun wurden sie am häufigsten wegen ihrer primitiven somatischen Merkmale hierher gerechnet. Auch den von GROSSE[3] hier eingereihten Tschuktschen gegenüber ist derselbe Standpunkt am Platze wie bei den Australiern, da sie Renntiere und Schlitten als Fortbewegungsmittel besitzen, also nicht auf das „Mindestmafs geistiger Eigenschaften" Anspruch erheben können. Freilich mufs WUNDT zugeben, dafs der Begriff des Primitiven nur ein relativer ist und es auch Übergangsstufen zu höherer Kultur gibt, wohin wir, wie ich glaube, möglicherweise Australier und Tschutschken rechnen können. Zeigen doch diese beiden Völker in manchem Belange recht niedere Geisteseigenschaften (die Australier die urtümliche Feuererzeugung und die Tschutschken Zeichnungen, die denen der Buschmänner analog sind.) Auch den Eskimos

---

[1] ERNST GROSSE, Die Anfänge der Kunst, Freiburg im Breisgau und Leipzig 1894, S. 38.

[2] ERNST GROSSE, l. c.

[3] ERNST GROSSE, l. c.

könnte man, glaube ich, eine derartige Übergangsstellung zubilligen, besonders den am Smithsund lebenden, die wegen ihrer Isoliertheit von fremden Einflüssen nahezu verschont geblieben sind.

Die äufsere Kultur der Primitiven. Die Kleidung ist nur andeutungsweise entwickelt. Lendenschürze aus Bast, Bänder an Armen und Beinen sind alles, was hieher gehört. Die ursprüngliche Wohnung des Primitiven ist eine Höhle; doch erwähnt WUNDT nicht, was sicher auch häufig vorkommt, dafs Buschwerk und hohle Bäume dem gleichen Zwecke dienen. Für die Entwicklung der Kunst hat die Höhle, dem Autor zufolge, insofern etwas geleistet, als sie durch die darin herrschende Dunkelheit die Phantasie der Bewohner angeregt haben mag. So dürften die bekannten Höhlenzeichnungen moderner und prähistorischer primitiver Menschen entstanden sein. In die Höhle wurde wohl auch bei ungünstiger Witterung, besonders durch das wärmende Feuer, der Hund gelockt. So gewöhnten sich, nach WUNDT, Mensch und Tier aneinander. Nach der jetzt ziemlich allgemein in der Ethnologie akzeptierten Ansicht folgte der Hund dem Menschen als ungerufener Gast auf der Jagd, um sich der Beute zu bemächtigen und so wurde er allmählich ein Haustier. Dafs der Hund durch das Feuer angelockt wurde, ist deshalb unwahrscheinlich, weil bekanntlich alle Raubtiere sich vor dem Feuer fürchten. Die Nahrung wird durch Jagd, aber hauptsächlich durch Sammelwirtschaft beschafft. Für die letztere kommt der Grabstock in Betracht. Zum Aufbewahren von Nahrungsmitteln und allerlei Gegenständen dienen Naturobjekte, beispielsweise Kürbisschalen. Keramik gibt es noch keine. Wo Töpfe vorkommen, sind sie von anderen Völkern erworben. Nahezu alle Geräte und Waffen sind aus Holz hergestellt — ansonsten zumeist fremder Import. Das Holz läfst sich ja am leichtesten bearbeiten, leichter als der Stein, darum ist nach WUNDT dem Steinzeitalter ein Holzzeitalter vorangegangen, dessen Spuren wir aber wegen der Vergänglichkeit des Materiales nicht nachweisen können. Die Waffen sind Pfeil und Bogen. Der Bogen resultiert aus der Naturbeobachtung: Ein zurückgebogener Ast schnellt wieder in seine ursprüngliche Lage zurück. Wenn man den Zweig aber in einer seiner vorhandenen Krümmung entgegengesetzten Richtung abbiegt, so ist seine Schnellkraft noch gröfser. So entstand der reflexive Bogen. Der Pfeil mufste nach WUNDT im Anschlufs an den Bogen beinahe von selbst entstehen(?). SCHURTZ[1] fafst den Pfeil als aus dem Wurfspeer hervorgegangen auf. Wenn wir jedoch berücksichtigen, was uns WEULE[2] über den Pygmäenpfeil in Afrika mitteilte, so wäre nach ihm die Urform dieser Waffe einfach ein am Ende spitz zugeschärftes Holzstück, respektive Ast. Dies scheint mir auch die einzig richtige Auffassung für die Entstehung des Pfeiles, da die Primitiven im Sinne WUNDTS des Wurfspeeres ja entbehren. Gefiedert ist er nach WUNDT wohl zumeist deshalb, weil er den Menschen an

---

[1] Dr. HEINRICH SCHURTZ, Urgeschichte der Kultur, Leipzig und Wien, 1900, S. 347.

[2] KARL WEULE, Der afrikanische Pfeil, Leipzig 1899, S. 55, 56.

den Vogel erinnert, der ja auch fliegt. Daher dachte man, auch dem künstlichen Objekt durch die Anwendung von Federn, das Durchmessen des Luftraumes zu ermöglichen. Wie in neuester Zeit wiederholt nachgewiesen wurde, denkt ja der Urmensch vielfach in Symbolen. Schliefslich wurde so unbewufst durch die Fiederung der Flug reguliert. Wir müssen bekennen, dafs wir über die Entstehung von Bogen und Pfeil gar nichts Sicheres wissen, da bis jetzt die einzelnen Arten dieser Werkzeuge noch nicht genügend erforscht sind. — Als Knüttel und Hämmer dienten zufällig aufgefundene, dazu geeignete Naturobjekte aus Holz oder Stein. Die Feuergewinnung geschah nach Wundt wohl zuerst durch die Arbeit des Sägens oder Bohrens. Dermafsen mufsten sich Feuersägen und Feuerbohrer von selbst herausbilden. Weule[1] bestreitet, dafs die Feuererzeugung auf diesem Wege entstanden sei, denn bei diesen Arbeiten wurde Holz gegen Stein und Muscheln gerieben, aber niemals Holz gegen Holz. Dazu kam es nach Weule erst, als man zur Erhaltung eines der Natur entlehnten Feuers des leicht brennbaren Holzmehls bedurfte. Also zuerst kam die Benutzung der in der Natur gebotenen Feuerquellen, deren Erhaltung und dann erst die künstliche Feuererzeugung. Ich wage nicht zu entscheiden, ob Wundt oder Weule in der Beantwortung dieser Frage recht hat, aber immerhin erscheint mir Weules Ansicht von vornherein plausibler. — Finden sich vollkommenere Gerätschaften vor, so hat man es meist mit von anderen Völkern erworbenen Dingen zu tun. So treiben beispielweise die Weddas zu diesem Zwecke einen stummen Tauschhandel, weil sie, wie alle Primitiven, eine gewisse Scheu vor anderen Menschen haben. Wegen der grofsen Unbeholfenheit der Waffen gibt es keine Kriege, höchstens Einzelkämpfe. In allen Sachen der äufseren Kultur hat man es nur mit Anfängen zu tun.

Der Ursprung der Ehe und Familie. In früheren Tagen war man der Ansicht, dafs der Mensch der Urzeit in vollständiger Promiskuität der Geschlechter gelebt habe. Es wurden unter anderen dafür verschiedene Gründe angeführt, beispielsweise das malaiische Verwandtschaftssystem, wie es auf der Insel Haiti üblich ist. Dabei bezeichnet jeder Mensch alle Männer und Frauen der nächsthöheren Generation als seine Väter und Mütter, die der dieser vorausgehenden Generation als seine Grofsväter und Grofsmütter; in analoger Weise spricht man bei den absteigenden Generationen von Söhnen und Töchtern, Enkeln und Enkelinnen. Die Menschen der gleichen Generation bezeichnen einander als Brüder und Schwestern. Man meinte, dafs diese Benennungen auf eine allgemeine Promiskuität schliefsen lassen, bei welcher niemand seinen Vater genau kenne u. dgl. mehr. Die Linguistik brachte uns aber die Überzeugung bei, dafs es sich hier nur um eine rein sprachliche Ausdrucksweise handle, so wie man beispielsweise im Russischen jedem älteren Mann Väterchen sagt, ohne ihn damit wirklich als Vater bezeichnen zu wollen. Die Polygynie wollte man als einen Überrest der Promiskuität deuten. In Wahrheit handelte es sich dabei nur um mehrere Frauen, die sich der

[1] Karl Weule, Leitfaden der Völkerkunde, Leipzig u. Wien 1912, S. 114 ff.

Vornehme hält, weil er sie zumeist als Arbeitstiere gut brauchen kann. In mohammedanischen Ländern, wo die Polygynie anzutreffen ist, besteht sie ja nur beim Reichen und der Arme lebt monogam. Polyandrie und Gruppenehe wurden in gleicher Weise für das frühere Bestehen einer Promiskuität herangezogen. Es zeigt sich aber, dafs diese Eheformen in Australien und Indien vorkommen, wo ausgesprochener Frauenmangel herrscht. Beide Typen gehen also nur aus einer zwingenden Notwendigkeit hervor. Die Gruppenehe in Australien ist von der Raubehe abzuleiten.

Betrachtet man diese Frage bei jetzt noch existierenden Primitiven, so zeigt sich, wie bei den Weddas in Ceylon, reinste Monogamie als die ausschliefslichste Form der Ehe. Hie und da bei den Buschmännern vorkommende Polygynie erweist sich als fremde Beeinflussung. Beim Gorilla, einem menschenähnlichen Affen, findet sich auch Monogamie. Beim Schimpansen ist sie noch nicht sichergestellt, wird aber mit gröfster Wahrscheinlichkeit vermutet. Entwicklungsgeschichtlich müfste also auch die Monogamie beim Menschen die ursprüngliche Form der Ehe sein.

Die primitive Gesellschaft dürfte dadurch entstanden sein, dafs sich die Menschen bei Unwetter in einer Höhle zusammenfanden. Sonst vereinigen sie sich nur für gröfsere Unternehmungen, Wanderungen oder Jagdzüge. Sie treten bei diesen Gelegenheiten in Herden oder Horden ohne bestimmten ständigen Führer auf. Eventuell wird er von Fall zu Fall erwählt. Die Familie besteht in Form der Einzelfamilie, d. h. aus Eltern und Kindern.

Anfänge der Sprache. Bei den jetzigen Primitiven findet man keine Ursprache mehr; denn sie haben die Sprache der umwohnenden Völker angenommen. Es siegt eben das besser über das weniger ausgebildete Idiom: Die Weddas sprechen singalesisch, die Negritos, Senoi und Semang malayisch, die Buschmänner hottentottisch, die Pygmäen in Zentralafrika die Sprache der Monbuttu u. dgl. mehr; aber auch die primitive Sprache gibt an die umgebenden Sprachen einzelne ihrer Eigentümlichkeiten ab. So hat die Buschmannsprache den Hottentotten die Schnalzlaute geliefert. Wie konnten die Primitiven von den umwohnenden Völkern deren Sprache annehmen, wenn sie nur stummen Tauschhandel mit ihnen betreiben? Das war aber nicht immer so; es gab eine Zeit des wirklichen Verkehrs zwischen Primitiven und höher Kultivierten. In der Sprache der Negritos findet man altmalayische Worte, die aus einer früheren Periode stammen, in der Negritos mit Malayen zusammenkamen. Bei den Malayen finden sich dieselben Worte nicht mehr. Doch trifft man Ursprachen bei höher organisierten Völkern an, so bei den Ewe in Togo. Die Ewe-Sprache ist nämlich nach dem Typus der Gebärdensprache gebaut. Es zeigt sich, dafs die Gebärdensprache der Taubstummen genau dieselben Zeichen besitzt, wie die des Indianerstammes der Dakotas. Offenbar weil beide aus denselben Bedürfnissen hervorgegangen sind. Man unterscheidet da: Hinweisende Gebärden (ich, du, er, hier, dort, u. dgl.), zeichnende Gebärden, die einen bestimmten Gegenstand, z. B. ein Haus darstellen, mitbezeichnende Gebärden,

die Eigenschaften der Gegenstände veranschaulichen. In ganz analoger Weise vollzieht sich der Aufbau einer Ursprache: Es gibt keine grammatikalischen Kategorien (Substantiv, Adjektiv, Verbum, u. dgl.). Je nach Zusammenhang und Stellung im Satz kann ein Wort eine von diesen Kategorien bedeuten; es kommt dabei auf die Stellung im Satze an. Abstracta gibt es in der Gebärden- und Ursprache nicht. Sie werden in symbolischer Weise mittels der Concreta ersetzt. In den primitiven Sprachen sind begreiflicherweise sehr viele Ausdrücke onomatopoetisch. Die Sprache soll nach WUNDT hauptsächlich im Affekt entstanden sein, indem der Mensch nur zuerst in diesem Zustande das Bedürfnis hatte, sich zu äufsern. Ebenso wie die Triebhandlung der bewufsten Handlung vorausgeht, so soll die Affektsprache der die bewufste Handlung ausdrückenden Sprache vorangegangen sein. SCHURTZ[1] nimmt mit seinen Gewährsmännern an, dafs die Sprache der Hauptsache nach aus rhythmischen, die Arbeit begleitenden Lauten entstanden sei. Die Rhythmik hat ja sicherlich zur Erleichterung der Arbeit beigetragen. Aufserdem sollen die meisten Worte der niederen Sprachen Arbeitsworte sein. Ich wage es nicht zu entscheiden, welche der beiden Theorien die richtige ist. Über die Anfänge der Sprache ist die Wissenschaft jetzt ein wenig anderer Meinung geworden, seitdem sie sich auch mit den Lauten der Tiere beschäftigt hat und gezwungen ist, auf diesem Gebiete auch die Urform der menschlichen Verständigung zu suchen.

Das Denken der Primitiven ist im wesentlichen ein gegenständliches. Es beschäftigt sich mit den Dingen des täglichen Lebens, Tieren, Pflanzen usw. Aufserdem dreht es sich aber auch um die Affekte und verlegt sie in die Objekte hinein, durch die sie verursacht werden, indem es ihnen höhere, darin hausende Wesen in der Form von Dämonen zuschreibt: Übersinnliches (mythologisches) Denken. Die Sprache der Primitiven kann aber nicht mit der der Kinder ganz analogisiert werden, da die der Kinder von Fall zu Fall gebildet wird, bei den Primitiven aber ein Produkt der Entwicklung ist. Aufserdem formen die Primitiven ihre Sprache selbst. Bei den Kindern wird sie hauptsächlich von den Erwachsenen geschaffen. WUNDT wendet sich da gegen eine sicherlich irrtümliche, allzuweit reichende Parallelstellung von Primitiven und Kindern, wie sie bis nun in der Wissenschaft sehr geläufig war.

Die Urformen des Zauber- und Dämonenglaubens. Ganz ohne Religion ist kein Volk, obwohl in früheren Zeiten eine dahingehende Anschauung in der Wissenschaft verbreitet war. Nur mufs man in Betracht ziehen, dafs es sich bei den niedersten Formen der Religion nicht um wohlcharakterisierte Göttergestalten, sondern blofs um wenig umschriebene, übersinnliche Wesen, Dämonen, handelt. Nach WILHELM SCHMIDT[2] sind sämtliche Primitive Pygmäen und huldigen dem Mono-

[1] HEINRICH SCHURTZ, Urgeschichte der Kultur. Leipzig und Wien. 1900. S. 479.

[2] WILHELM SCHMIDT, Die Stellung der Pygmäen in der Entwicklungsgeschichte des Menschen. 1910.

theismus, aus dem sich durch Entartung der Polytheismus und in weiterer Folge die niedereren Glaubensformen entwickelt haben sollen. Diese Theorie ist sicher ganz falsch. Denn die Andamanesen, auf die sich der Verfasser beruft, haben ihren Monotheismus nicht aus sich selbst herausgebildet, sondern es läſst sich nachweisen, daſs dabei fremder Einfluſs durch Missionäre mit im Spiel war. Auſserdem sind nicht alle Primitiven Pygmäen; die alten Tasmanier waren sicher keine. — Hingegen haben den ersten Anlaſs zum Glauben an höhere Mächte Krankheit und Tod abgegeben. Wenn der Primitive einen Genossen sterben sieht, so kann er sich dieses Ereignis nicht anders erklären, als daſs die „Körperseele" sich von dem Dahingeschiedenen getrennt hat. Er identifiziert sie dann weiterhin infolge des Schreckens, den bei ihm dieses natürliche Ereignis hervorbringt, mit einem bösen Dämon, der auch dem Überlebenden gefährlich werden kann. Dagegen muſs man sich durch einen Gegenzauber wehren, den Medizinmänner, Priester und Schamanen besitzen. Das ganze Seelenleben dieser tiefstehenden Menschen ist von Zauber und Gegenzaubervorstellungen erfüllt. Selbstredend werden auch Krankheiten auf boshafte Dämonen zurückgeführt. Sogar das erste Bekleidungsmotiv fuſst in derartigen Anschauungen. Hierher gehören die Bastgürtel der Weddas, die Kämme und Kopftücher der Senoi und Semang. Dies ergibt sich aus dem feierlichen Zeremoniell, unter welchem diese Objekte angelegt werden. Viel später vielleicht hat auch das Schamgefühl in dieser Frage eine Rolle gespielt. Es erstreckt sich aber ursprünglich nicht gerade auf die Pudenda, sondern regt sich bei jedem Verstoſs gegen das Herkommen (Verletzung des Schamgefühls der Hottentotten durch Entblöſsung des Gesäſses). In der Bekleidungsfrage scheint mir Wundt mehrere Umstände zu übersehen, die von anderen Autoren wiederholt hervorgehoben worden sind. Ich glaube mit Schurtz[1], daſs die Kleidung: 1. auf das Schmuckbedürfnis, 2. auf das Bestreben, die Schamteile zu verhüllen und 3. auf die Absicht, sich vor ungünstiger Witterung zu schützen, zurückzuführen ist. Das Zaubermotiv ist wohl in dem Schmuckmotiv implizite enthalten. Wo Gürtel als einzige Bekleidung auftreten, da faſst sie Schurtz[2] als symbolische Andeutung einer Tracht auf, d. h. als einen Überrest einer früher vollkommeneren Bekleidung auf. Schurtz mag Wundt gegenüber in diesem Punkte recht haben, wenn wir bedenken, daſs alle jetzt auf Erden wohnenden Primitiven bereits eine lange Entwicklung hinter sich haben. Wie sehr das Leben der in Betracht kommenden Völker durch den Glauben an Zaubermächte beherrscht wird, beweisen die zahlreichen, bei ihnen vorkommenden Amulette. Die Annahme von Dämonen ist sicherlich, wie das von mir angeführte Beispiel des Todes zeigt, aus dem Affekt, und nicht aus der Frage nach den Ursachen der Erscheinungen der den Menschen umgebenden Natur, entstanden. Wenn es donnert, fürchtet sich der Primitive, daher glaubt er an die Wirkung eines höheren, übersinnlichen Wesens u. dgl. mehr. Hingegen löst in ihm der Untergang der

[1] Heinrich Schurtz, Grundzüge einer Philosophie der Tracht. Stuttgart 1891. J. G. Cottasche Buchhandlung. S. 6.

[2] Heinrich Schurtz, l. c. S. 65.

Sonne, der sich ja täglich vollzieht, gar keine Frage nach dessen Ursache aus. Nur das Ungewöhnliche macht auf ihn Eindruck, und es gehört schon eine hohe Kultur dazu, um nach dem Wesen der allergewöhnlichsten Vorgänge zu forschen. Erst dem berühmten englischen Physiker ATWOOD war es in der Neuzeit vorbehalten, die Gesetze des freien Falles der Körper zu ergründen. Der ursprünglichste Glaube wurzelt also in dem Affektzauber.

Die Anfänge der Kunst. Die erste hierhergehörige Erscheinung ist die Tanzkunst, die als Kulttanz, aber auch als Genufsmittel bei den Primitiven anzutreffen ist. Als ästhetisches Moment wirken hier der Rhythmus und die Wiederholungen derselben Bewegungen, die zumeist auf Tiernachahmungen beruhen, so der Tanz der Weddas um einen in der Erde steckenden Bogen. Es werden hiebei die jagdbaren Tiere mimisch dargestellt und auf diese Weise soll eine günstige Jagd erwirkt werden, also eine Art Jagdzauber.

Musikinstrumente im eigentlichen Sinne des Wortes gibt es noch nicht. Bei den Buschmännern läfst man eine Bogensehne schwirren und durch Ansetzen an den Kopf erzeugt man eine Resonanz. Der Klang ist dann nur subjektiv, für den Agierenden wahrnehmbar. In weiterer Folge wird der Kopf durch einen Kürbis ersetzt und wir haben so das primitivste Saiteninstrument und objektive Hörbarkeit der hervorgebrachten Töne. Hieher gehören auch das blofs für religiöse Feierlichkeiten verwendete Schwirrholz der Australier und die Tanzrassel vieler nordamerikanischer Völkerschaften. In den meisten Fällen handelt es sich blofs um Geräusche, also nicht um wirkliche Musik im landläufigen Sinne.

Die bildende Kunst. Sie tritt vor allem in Form der Ornamentik auf. Beinahe alle Gegenstände des täglichen Gebrauchs zeigen Verzierungen. Ursprünglich finden wir nach WUNDT blofs geometrische Gebilde, beispielsweise Dreiecke, Vierecke und ähnliches in endloser Wiederholung an den Dingen angebracht. Diese Wiederholung ist es eben, die hier wie beim Tanze den Primitiven Freude macht. Allmählich erblickten diese tiefstehenden Menschen mit Zuhilfenahme der Phantasie in diesen Formen Naturobjekte, Tiere, seltene Pflanzen oder auch Dämonen. Nun wurde zur wirklichen, wenn auch blofs konturierten Darstellung der erwähnten Objekte geschritten. Daraus wurde wieder durch weitgreifende Schematisierung das ursprüngliche geometrische Ornament. WUNDT vertritt hier im Gegensatz zu vielen anderen Forschern die Ansicht, dafs das geometrische Ornament etwas Primäres ist, während diese meinen, es sei stets durch Schematisierung von Naturobjekten entstanden. WEULE[1] nimmt in dieser Frage den Standpunkt ein, dafs sowohl die rein geometrische Zeichnung als auch das schematisierte Naturobjekt als primäres Ornament auftreten. Ich glaube mich aber auf Seite WUNDTS stellen zu müssen, da dieser Forscher sehr stichhaltige Gründe für seine Auffassung anzuführen vermag. Ich möchte hier folgendes beifügen: Da wir in den Menschen des Paläolithikums wirkliche Primitive erblicken müssen, so ist es notwendig, auch die Anfänge der Kunst bei ihnen zu

[1] KARL WEULE, l. c. S. 130.

suchen. Da kommen wir nun zu dem Schlusse, dafs die Zeichenkunst und zwar die die Natur nachahmende (Jagdszenen) eine Urform darstellt; hingegen spielt die Ornamentik überhaupt keine grofse Rolle. Wundt beweist seine Ansicht dadurch, dafs er behauptet: Wenn man ein Tier oder eine Pflanze einem Primitiven zum Abzeichnen gibt, so zeichnet er ebenso wie ein Kind das Objekt in ganz naiver Auffassung aber niemals schematisiert. Rhythmus und Wiederholung sind auch hier die Momente, die zuerst zum künstlerischen Schaffen anregen. Sehr bald wird das Kunstprodukt mit Hilfe der Phantasie zu Dämonen in Beziehung gebracht, so dafs wir es mit einer Zauber- und Zierkunst zu tun haben. Was den Dämon darstellen soll, mufs auch gegen ihn helfen. In diesem Sinne sind beispielsweise die reichlichen, geometrischen Ornamente an den Haarkämmen der Semang und Senoi zu deuten. — Nur die Buschmänner machen in ihren Zeichnungen gegenüber dieser Deutung eine Ausnahme. Bei ihnen trifft man sogenannte Erinnerungskunst an, d. h. sie malen und zeichnen Erlebnisse, die sie tatsächlich gehabt haben aus der Erinnerung auf die Wände ihrer Höhlen oder auf irgendwelche Felsen. Im Gegensatz zu einer höheren Stufe der Nachahmungskunst haben sie während der Arbeit ihre Modelle nicht vor sich. Auffallend ist dabei die naturgetreue Darstellung derartiger Vorkommnisse, beispielsweise Jagd- und Kampfszenen. Wundt meint, dafs diese Kunst fremder Import sei, indem hie und da in das Gebiet der Buschmänner verirrte europäische Maler dieses Volk beeinflufst hätten. Einen Beweis hierfür erblickt er darin, dafs sich diese Eingeborenen Südafrikas europäischer Pinseln gleichender Instrumente bedienen. Eine analoge Erscheinung sei ja der Monotheismus der Andamanesen, der ja auch durch fremde Missionäre entstanden sei. Wundt scheint nur hiebei zu vergessen, dafs der Einflufs der Missionäre ein beständiger sein mufs, während es sich bei den angeblichen europäischen Malern nur um ganz vereinzelte Fälle handeln könnte. Ich glaube aber, dafs sich unser Verfasser nur deshalb zu dieser Hypothese verstiegen hat, weil er um jeden Preis dartun wollte, dafs sich die Zeichenkunst der Primitiven blofs in der Ornamentik äufsere. Es liegt hier jedenfalls ein Fall vor, bei dem dem wirklichen Verhalten der Dinge zugunsten eines erklügelten Systems Gewalt angetan wird. Ich möchte die Buschmannzeichnungen, ebenso wie andere Autoren, blofs dahin deuten, dafs die Buschmänner wie andere ausgeprägte Jägervölker ein hervorragendes Zeichentalent besitzen, das sich eben in dieser Weise äufsert.

Die intellektuellen und moralischen Eigenschaften der Primitiven. Die Primitiven sträuben sich im allgemeinen dagegen, die Kulturerrungenschaften der benachbarten Völker anzunehmen. In dieser Weise verhalten sich die Buschmänner den Feuerwaffen gegenüber. Man irrt aber sehr daran, wenn man daraus auf Dummheit dieser Menschen schliefsen wollte. Sie zeichnen sich blofs durch Bedürfnislosigkeit und Zufriedenheit aus. Haben ja doch alle Bogen und Pfeil erfunden, was man als eine grofse geistige Leistung hinstellen mufs. Die Negritos besitzen sogar gute Tierfallen. In einer englischen Missionsschule machten Kinder der Senoi ebenso rasche Fortschritte im neuen Glauben wie die der Chinesen und Malayen. Dieser Umstand läfst jedenfalls auf gleiche In-

telligenz schliefsen. Die Primitiven sind also gerade so intelligent wie die Kulturvölker, nur ist ihre Intelligenz auf einen viel kleineren Vorstellungskreis beschränkt.

Nun zur Moral. Bei denjenigen Primitiven, die nicht in Berührung mit Kulturvölkern stehen, gibt es keinen Diebstahl, weil nahezu kein Eigentum vorhanden ist. Sie stehen aber sittlich sicher nicht höher als zivilisiertere Menschen; nur wird sich Unmoral dort nicht entwickeln, wo kein Grund dazu vorhanden ist. Sind doch die Buschleute als Rinderdiebe bekannt und in dieser Weise der Schrecken der umwohnenden Hottentotten, also keine Spur einer besseren moralischen Veranlagung. Auch in diesem Punkte macht Gelegenheit Diebe. Es würde zu weit führen, noch mehr hiehergehörige Beispiele anzuführen. Von paradiesischen Zuständen unter den Primitiven, die beispielsweise WILHELM SCHMIDT [1] sie ihnen andichten möchte, kann wohl aus diesem Grunde keine Rede sein. Die moralische Veranlagung der Primitiven ist also dieselbe wie die aller Völker. Die Moral selbst richtet sich bei ihnen nur nach dem Verhalten der umgebenden Stämme. Sich selbst überlassen, sind sie deshalb brav, weil bei ihrer einfachen und genügsamen Lebensführung zur Unmoral keine Veranlassung vorliegt. Sie entwickelt sich immer nur durch Drangsalierungen von seite höher kultivierter Nachbarn.

Es ist ein Fehler, dafs WUNDT in diesem Abschnitt die Menschen der Prähistorie nicht berücksichtigt; denn nur hier finden wir echte Primitive, während die rezenten Primitivvölker nicht mehr das Bild einer reinen Urtümlichkeit liefern, weil sie anerkanntermafsen eine gewisse Entwicklung hinter sich haben.

Zweites Kapitel. Das totemistische Zeitalter.

1. Allgemeiner Charakter des Totemismus. Totem ist ein Ausdruck der Chippeway-Indianer. Es bilden sich in diesem Zeitalter clanartige Gruppen, Totem-Gruppen. Sie sind von dem Tiere abgeleitet, von dem die betreffende Gruppe abstammen soll. Daher ist ihr dieses Tier heilig. In diesem Zeitalter entsteht ferner das Häuptlingswesen durch vielfache Kämpfe der Volksstämme gegeneinander. Daher vervollkommnen sich auch die Waffen. Ebenso werden die Wohnstätten verbessert. Die totemistische Exogamie ist eine Besonderheit dieses Entwicklungs stadiums der Völker. Das Totem-Tier wird zum Jagd- aber niemals zum Arbeitstier; daher ist noch kein ausgesprochener Ackerbau, sondern nur Hackbau möglich. Es gibt mehrere ziemlich voneinander verschiedene Kulturen und Kulturkreise. Es zeigen sich die Anfänge der Tierzucht

2. Kulturkreise des totemistischen Zeitalters:
   1. Malayo-polynesischer Kulturkreis,
   2. Amerikanischer Kulturkreis,
   3. Afrikanischer Kulturkreis.

Zum malayo-polynesischen Kulturkreis werden auch die Australier als tiefststehendes Volk desselben gerechnet. Sie erfreuen sich

[1] WILHELM SCHMIDT l. c.

eines ausgeprägten Totemismus, besitzen keinen Pfeil und Bogen, sondern als Ersatz dieser Waffen den bekannten Bumerang, Keulen, Schilder und Wurfspeere mit Wurfholz. Eine ziemlich niedere Stufe nehmen auch die Negritos ein, die ja zum Teil den Primitiven zugezählt werden müssen. Hingegen haben die Papuas bereits den Ackerbau in seiner einfachsten Form eingeführt. Die Malayen kamen aller Wahrscheinlichkeit nach von der Halbinsel Malakka in vielen Schüben in ihr heutiges Wohngebiet. Für sie ist das Männerhaus besonders charakteristisch. Die Maoris auf Neuseeland dürften einem der ersten Schübe angehört haben. Die Polynesier zeigen auch Totemismus, wobei aber das Tier gegenüber der Pflanze in seiner Rolle zurücktritt; in Polynesien gibt es ja wenig Tiere. Von hier aus entwickelte sich das Tabu, ursprünglich vom Tiere ausgehend. Die Mikronesier nehmen hinsichtlich der Kultur eine Mittelstellung zwischen Polynesiern und Melanesiern ein. Die Australier zeigen sich übrigens auch von seiten der Papuas beeinflufst. Möglicherweise haben durch die Torresstrafse Einwanderungen von Neu-Guinea aus stattgefunden. Malayen und Polynesier besitzen gute Boote. Im Zusammenhang mit der Schiffahrt entwickelte sich ein Kult von Himmelsgöttern, da ja für den Schiffer die Gestirne behufs Orientierung sehr in Betracht kommen. Es handelt sich dabei zumeist um Übertragung irdischer Vorgänge auf den Himmel.

Amerikanischer Kulturkreis. Ziemlich rein totemistisch sind die atlantischen Völker geblieben. Bezeichnend ist es, dafs sie die Büffel als ihre Brüder betrachten. Die Nordwest-Amerikaner sind der Hauptsache nach Ackerbauer, zeigen aber in der Form der Tiermasken Reste des Totemismus. Die niederste Stellung nehmen die Waldindianer Brasiliens ein, die wir nahezu als Primitive betrachten können. Die Völker der südlichen vereinigten Staaten und Zentralamerikas erfreuen sich eines ausgeprägten Himmelskultes, mit totemistischen Erinnerungen gemischt. Dies kommt in ihren Vegetationsfesten deutlich zum Ausdruck. Der amerikanische Kulturkreis unterscheidet sich vom malayo-polynesischen hauptsächlich im Schmuck. Beim letzteren treffen wir Tätowierungen und Färben des Körpers an, beim ersteren beinahe nur äufseren Schmuck mit besonderer Vorliebe für farbenprächtige Vogelfedern.

Afrikanischer Kulturkreis. Hier zeigt sich nur wenig vom Totemismus. Die Buschmänner scheinen die älteste Rasse des schwarzen Erdteiles zu sein. Die Bantus sind sicherlich von Sudan-Negern und Hamiten beeinflufst. Es haben da wohl Blutmischungen stattgefunden. Auch die Sudan Neger haben wahrscheinlich Rassenbeziehungen mit den nordafrikanischen Völkern. Das in Afrika einheimische Rind wurde vermutlich von den Hamiten aus Asien importiert und zwar in 2 Schüben, daher 2 Rinderrassen. Es wird nicht gegessen, sondern nur seine Milch getrunken. Hierin liegt wohl ein Anklang an die Tierverehrung des Totemismus. Beinahe überall finden wir aus dem Totemismus hervorgegangenen Fetischismus, Polygynie und Sklaverei.

In Asien gibt es beinahe keinen Totemismus, nur Andeutungen davon bei Giljaken, Tschutschken und Jakuten. Spuren davon waren auch im alten Babylon und Ägypten vorhanden in welch' letzterem bekanntlich der heilige Stier verehrt wurde.

WUNDT vermutet, dafs überall auf Erden der Totemismus den Übergang vom primitiven zum Helden- und Götterzeitalter gebidet habe.

3. Die totemistische Stammesgliederung. Was den Totemismus zumeist auszeichnet ist die Stammesgliederung in 2, 4 und 8 Teile, beruhend auf der Besitzergreifung von Jagd- und Waidengründen. In Australien ist die Einteilung in Gruppen mit Tiernamen, das ist die ursprünglichste von allen, geblieben. Denn es sind hier wirkliche Kultgruppen. In Amerika hingegen gibt es bei den atlantischen Völkern blofs Tiernamen für Clàns ohne deren kultliche Bedeutung. Aber Ahnensäulen, auf denen zuoberst ein Tier figuriert, wobei sich nach unten zu ein Übergang zum Menschen bemerkbar macht, sind häufig anzutreffen. Das Tier ist hier nicht mehr Gegenstand wirklicher Verehrung, sondern bereits zum Wappentier herabgesunken. Die Totemanbetung ist in Australien am ursprünglichsten, in Amerika jedoch bereits im Ausklingen begriffen.

4. Die Entstehung der Exogamie. Die Exogamie ist bei allen Kulturvölkern vorhanden. Hier handelt es sich aber um die totemistische Exogamie, wie sie besonders in Australien anzutreffen ist:

a) Unbeschränkte Exogamie. — Mit direkter Mutter- oder Vaterfolge. Aus dem Clan A, der mehrere, beispielsweise 4 Totemgruppen hat, kann ein Mitglied jede Person aus dem Clan B aus einem seiner 4 Totemgruppen heiraten (nur Ehen innerhalb desselben Clans und derselben Totemgruppe sind verboten). Das aus der Ehe resultierende Kind gehört zumeist zum Totem der Mutter, seltener zu dem des Vaters.

b) Beschränkte Exogamie. — Mit direkter Mutter- oder Vaterfolge. Sie unterscheidet sich nur dadurch von 1, dafs eine Totem gruppe des Clan A. bezüglich der Ehe zu einer bestimmten Totemgruppe des Clan B. gehört.

c) Beschränkte Exogamie, — mit indirekter Mutter- oder Vaterfolge unterscheidet sich von 1 und 2 nur dadurch, dafs das Kind zwar in dem Clan der Mutter oder des Vaters bleibt, aber einer anderen Totemgruppe angehört. So können bei allen diesen Formen Eltern-Kinderehen geschlossen werden, man vermeidet sie aber zumeist instinktiv (s. Ödipus-Sage u. dgl.). Hingegen sind Geschwister-Ehen ausgeschlossen, wohl aber Onkel-Nichte- und Tante-Neffe-Ehen möglich.

Erklärungen der Erscheinungen der totemistischem Exogamie:

a) Rationalistische Erklärung nach MORGAN und FRAZER: Ein Gesetzgeber hat das Volk zur betreffenden Eheform gezwungen, indem er die in ihren Regeln liegende Hygiene erkannte. Die Richtigkeit dieser Annahme ist höchst unwahrscheinlich wegen des zu grofsen Tiefstandes des menschlichen Intellektes um die Zeit der mutmafslichen Entstehung derartiger Gebote.

b) Biologische Erklärung von ANDREW LANG: Die älteren Brüder der Familie haben im eigenen Clan geheiratet und die jüngeren durch ihre Überlegenheit gezwungen, sich aufserhalb des Clans mit Frauen zu versorgen. — Sehr unwahrscheinlich, denn dann müfste es noch Ehen innerhalb des eigenen Clans geben.

c) Soziologische Erklärung: Im Kriege wurden die Töchter der Gegner geraubt und dann geheiratet. — Auch unwahrscheinlich, denn es kommt hier nicht zur Heirat stammfremder Frauen, wie sie ja der Krieg verursachen würde.

d) Natürliche Erklärung, wie sie WUNDT gibt: Die Frauen des eigenen Clans stehen dem Manne zu nahe, um ihn erotisch zu reizen, die des fremden Clans aber zu ferne. — Daher der Mittelweg: Frauen des gleichen Stammes aber eines fremden Clans. WUNDT hat sicherlich das Verdienst die wahrscheinlichste Erklärung geliefert zu haben.

5. Die Formen der Eheschliefsung. Zuerst bestand wohl die Raubehe. Dann gab aber der Räuber, um sein Verbrechen wett zu machen, einem Verwandten seiner Braut seine eigene Schwester zur Frau — Tauschehe. Hatte er aber keine Schwester, so mufste er sich wohl seine Frau von dem anderen Clan kaufen — Kaufehe. War er jedoch arm, so leistete er wohl statt der Kaufsumme Arbeit, um sich sein Weib zu erringen. Mit der Zeit kam es zu einer Gegenleistung von seiten der Familie der Frau — zur Vertragsehe. Dies ist das Stadium der modernen Kulturvölker.

6. Die Ursachen der totemistischen Exogamie. Die Form 1 der Exogamie erklärt sich leicht nach WUNDT. Bei der ältesten Einteilung der Clans gab es wohl gleiche Totemgruppen in den verschiedenen Clans und so entstand die unbeschränkte Exogamie nach dem Typus 1. Aus der Gleichheit der Totemgruppen in verschiedenen Clans ergibt sich, dafs die Claneinteilung wohl älter ist als die Totemgruppierung. Als sich mit der Zeit Freundschaften gewisser Totemgruppen — analog den Staatenbündnissen — herausbildeten, mufste es zu 2, d. h. beschränkter Exogamie mit direkter Mutter- oder Vaterfolge kommen. Nun kam es aber zur Bildung neuer Totemgruppen-Freundschaften — analog dem Wechsel der Staatenbündnisse. — Dann ergab sich 3 beschränkte Exogamie mit indirekter Mutter- oder Vaterfolge — in der Erinnerung an früher bestandene Freundschaftsbeziehungen. Die verschiedenen Formen der Exogomie könnte man auch parentale (1 und 2) und traditionelle (3) Exogamie nennen.

7. Die Formen der Polygamie. Die ursprüngliche Ehe war eine Monogamie. Die Frau wurde mit Hilfe von Genossen des Mannes geraubt. Diese verlangten dann schliefslich als Belohnung einen Anteil an der Frau — Polyandrie. Der Führer derartiger Raubzüge war oft der Häuptling. Im Zusammenhang damit entwickelte sich ein jus primae noctis für diesen. Der einzelne Genosse des Unternehmens hat auch eine Frau, mufs diese daher schliefslich auch allen anderen Mitwirkenden zur Verfügung stellen. So entwickelte sich dann eine Gruppenehe, d. h. Polyandrie mit Polygynie gemischt. Diese Form ist in Australien unter dem Namen Pirauru-System bekannt. Dabei ist die Hauptfrau des einen die Nebenfrau des anderen. Daraus ergibt sich dann wieder, wahrscheinlich infolge der Eifersucht der einzelnen Männer untereinander, eine reine Polygynie. In den Ländern des Islam treffen wir allenthalben Polygynie an, aber nur bei den Reichen. Die Armen halten sich aus materiellen Gründen stets nur eine Frau. So kommt es schliefslich

zur Rückkehr zur Monogamie. Wir haben hier einen förmlichen Kreislauf in der Entwicklung der Eheformen vor uns. — Dafs die Kinder ursprünglich der Mutterfolge anheim fallen, ist begreiflich, weil sich die Mutter mit ihnen am meisten abgibt. Im Gegensatz dazu stehen die Männerbündnisse der Erwachsenen, die besonders in Malayo-Polynesien häufig sind. Die Vaterfolge ergibt sich allmählich aus dem Erstarken der Autorität des Mannes, dem infolge der vielen Kriege sich ausbildenden Häuptlingswesen, der Auflösung der totemistischen Stammesorganisation und der Entstehung des persönlichen Eigentums. Schliefslich wird dadurch die ganze Familie zum Besitz des Mannes. Ein Mittelding zwischen Mutter- und Vaterfolge finden wir in Australien: Das Kind gehört zum Totem der Mutter, aber zum Clan des Vaters, oder auch umgekehrt.

8. Die Entwicklungsformen des Totemglaubens. Dem Objekt nach gibt es Tiertotemismus, Pflanzentotemismus und totemistischen Fetischismus (leblose Totems). In bezug auf die soziale Einheit unterscheiden wir: Stammestotemismus, Individualtotemismus, Geschlechtstotemismus und Empfängnis- oder Geburtstotemismus. Das ursprünglichste ist der Stammestotemismus, und zwar mit dem Tiere als Totem, aber in Polynesien trat wegen Tiermangels sofort die Pflanze an die Stelle des Tieres. In Amerika gibt es nur mehr Individualtotemismus, darin bestehend, dafs dem Jüngling beim Mannbarkeitsfest vom Medizinmann ein Totem verliehen wird. Stammestotemismus findet sich in Amerika nicht mehr. In Australien sind die Totems der Tradition nach folgendermafsen entstanden: Es gab zuerst menschenähnliche Wesen, Maramura genannt. Diese schufen die Tiertotems als Ahnen der jetzigen Menschen — Stammestotemismus. Die Naturobjekte, mit denen diese in Berührung kamen, sind geheiligt. Zumeist hält man irgendwelche auffällige Steine für solche. Die Australier nennen sie Churingas. Wir müssen in ihnen totemistische Fetische erblicken. Sie werden in Australien mit den Geburten der Frauen in Verbindung gebracht. Es heifst, dafs die schwangeren Frauen an einer Stelle, wo ein solches Objekt liegt, ihre Leibesfrucht empfangen haben. Darum suchen Frauen, welche Kindersegen wünschen, derartige Örtlichkeiten auf. Die Geburt wird nicht von der Kohabitation abgeleitet — Empfängnis- oder Geburtstotemismus. Doch besteht dieser Glaube nicht mehr allgemein, sondern hauptsächlich bei der jüngeren Generation, ähnlich wie bei uns das Märchen vom Storche. Die älteren Leute kennen zumeist bereits die natürlichen Vorgänge, die hier zugrunde liegen. Bei Eheschliefsungen in Australien ifst die Frau häufig das Totemtier des Mannes. Im Zusammenhang mit den Formen der Exogamie bildete sich der Geschlechtstotemismus aus, indem die Frau ein anderes Totem hatte als der Mann. In Australien kommt es ferner vor, dafs dem Jüngling anläfslich seiner Mannbarkeitsfeier vom Priester noch ein Individualtotem verliehen wird. Es ist oft ein Tier, von dem der Betreffende geträumt hat. Da die Australier im Freien schlafen, ist es begreiflich, dafs sie häufig von Tieren, beispielsweise von Eulen oder Fledermäusen, die sie ja im Schlafe hören können, träumen. Alle Formen des Totemismus resultieren aus dem Stammestotemismus. Bei der Heiligenverehrung

in christlichen Ländern ist es ja ähnlich zugegangen. Zuerst gab es Heilige bestimmter Zünfte, die dann allmählich zu Schutzpatronen einzelner Individuen wurden, daher die Namenstage. Auch im Falle des Totemismus hat sich das Individuelle aus dem Generellen entwickelt. Das Totem des Stammes oder Individuums ist ein Tier oder eine Pflanze. Das Empfängnistotem ist zumeist ein lebloses Objekt wie das Churinga in Australien. Hiermit ist der Übergang zum Fetisch gegeben. Beim Individualtotemismus in Afrika und Amerika heifst es, dafs das Totemtier ein Doppelgänger des dazugehörigen Menschen sei: Wenn es stirbt, müsse der Mensch auch sterben, — eine Art von Seele, — Übergang zum Animismus. Im Stammestotemismus ist uns bereits eine Vorstufe des Manismus, der Ahnenverehrung, gegeben. Die Corroborees, die Vegetationsfeste in Australien, stammen vom Pflanzentotemismus in Polynesien, wie sich aus dem dabei verwendeten Zeremoniell ergibt. Das letztere wurde auf das Tier übertragen. Das Fest besteht darin, dafs das Totemtier, welches gejagt wird, angefleht wird, fruchtbar zu sein. Bei den entsprechenden Festlichkeiten in Polynesien wendet man sich in gleichem Sinne an die betreffenden Totem- resp. Nahrungspflanzen. Die feierlichen Prozessionen in den christlichen Ländern bei ausgesprochener Dürre im Sommer bieten ein Analogon hierzu.

9. Ursprung der Totemvorstellungen. a) Nach Spencer soll der Tiername ursprünglich ein Spitzname eines Individuums gewesen sein und man glaubte, dafs der Name derartig eine magische Kraft haben würde, die mit dem Tier in Zusammenhang gebracht wurde.

b) Nach Andrew Lang hatte man einem Menschen ohne Grund einen Tiernamen gegeben und identifizierte ihn dann mit diesem Tiere. Ebenso wie man unter kulturell tiefstehenden Völkern das Abbild eines Menschen mit dessen Seele identifiziert. Gegen diese Theorie spricht der Umstand, dafs in Nordamerika, dem Lande des Tiertotemismus, die Menschen zumeist Pflanzennamen haben.

c) Howitt, Spencer und Gillen meinen mit bezug auf Australien, dafs der ganze Totemismus aus den Vegetationsfesten entstanden sei. Es habe sich dabei ursprünglich um Gebete um Vermehrung der Nahrungspflanzen gehandelt, welche dann auch auf die Vermehrung der Jagdtiere übertragen wurde. Und der ganze Totemismus sollte aus dieser einen Quelle stammen.

d) Fraser leitet den ganzen Totemismus vom Empfängnistotemismus und diesen wieder vom Traume ab.

Die meisten dieser Anschauungen sind deshalb unhaltbar, weil sich sicher die einzelnen Arten des Totemismus aus dem Stammestotemismus entwickelt haben und nicht umgekehrt. Theorie 3 könnte höchstens für Australien Gültigkeit haben. Wiederum scheint hier Wundt das Richtige zu treffen.

e) Nach Wundt leitet sich der ganze Totemismus aus dem Seelenglauben ab; denn Seelen- und Totemtiere sind in Australien Habicht, Krähe und Eidechse, in Amerika Adler, Falke und Schlange. Diese Art der Seelenvorstellung ist wohl im Kampfe entstanden, wo die Menschen ein plötzliches Hinscheiden ihrer Genossen beobachten können. Daher war man wohl geneigt, die Seele in eines der erwähnten flüchtigen

Tiere zu verlegen. Im primitiven Zeitalter war man noch nicht dahin gelangt, da der Kampf keine so grofse Rolle spielte, wie bei den Totemisten. Die an das Tier gleichzeitig geknüpfte Nahrungsvorstellung brachte es dahin, dafs die Nährpflanze an Stelle des Tieres treten konnte, daher Pflanzentotemismus. Die Entwicklung der Totemvorstellungen wäre nach Wundt ungefähr folgende: Seelentier — Jagdtier — Nahrungstier — Nährpflanze. So mündet der Totemismus auf dem Wege Tier — Pflanze schliefslich in den Animismus.

10. Tabugesetze. Tabu ist ein polynesisches Wort und bedeutet Verbot. Tabu und Totem sind zusammenhängende Begriffe. Tabu war ursprünglich nur das Totemtier, weil es ein Seelentier war. Dann übertrug sich das Tabu auch auf den Besitzer des Totemtieres, ferner seine Speisen, sein Haus, konnte sich sogar auf eine Örtlichkeit erstrecken, die mit dem Herrscher irgendwie im Zusammenhang war. Die vom Tabu betroffenen Gegenstände und Lebewesen dürfen nicht berührt werden. Mit der Zeit erstreckte sich dieses eigentümliche Gesetz in Australien selbst auf die Eheordnung: Tabu war bei manchen Stämmen die Schwiegermutter, man durfte sie nicht heiraten und sollte jeder Begegnung mit ihr ausweichen. Diese Regel mag sich in der Weise eingestellt haben, dafs der Mann, der ursprünglich blofs seine Mutter nicht heiraten durfte, später dann auch in diesem Sinne auf seine Schwiegermutter verzichten mufste. Es handelt sich hier wohl wahrscheinlich um die Ideenassoziation Mutter — Schwiegermutter. Das Objekt des Tabu war ursprünglich heilig. Dann galt es später als unrein. So sind beispielsweise die Speisengesetze der Juden zu deuten: Darum durfte man nicht das Blut des Tieres essen, da in dieser Flüssigkeit der Sitz der Seele gelegen sein sollte. In dem in Betracht kommenden Tiere selbst müssen wir ein Seelentier vermuten. Unter anderem dürfen bei den Juden auch deshalb Schlangen nicht verspeist werden, weil sie bei ihnen sicherlich, wie auch bei manchen anderen Völkern, ursprünglich Seelentiere waren. Wenn man ein Tabugesetz verletzt hat, so mufs man sich von dieser Schuld reinigen. Dies geschieht durch Wasser, Feuer oder Übertragung der Sünde auf ein anderes Lebewesen (der Sündenbock der Juden). Von Richard Andrée[1] erfahren wir mehrere hierher gehörige Fälle: Bei den Katschinzen Südsibiriens vertritt ein weifses Pferd die Stelle des Sündenbocks bei den Juden, bei den Miaotse in China wird ein Drachen in gleichem Sinne verwendet. Ferner gehören nach Andrée „die Schnepfe in Böhmen, das Hühnchen am Niger, der Mistkäfer in England und der Kreuzschnabel im Vogtland" hierher. Die dem Verfahren zugrunde liegende Vorstellung ist die, dafs sowohl Krankheiten als auch Sünden auf ein Tier übertragen werden können. Wenn nun das Tier davongejagt wird, nimmt es die betreffenden Krankheiten resp. Sünden mit und befreit die Menschen so davon. Die reinigende Kraft des Wassers, die sich ursprünglich blofs auf den Körper erstreckt, wird dabei auf die Seele des Sünders übertragen. Allmählich kam es dahin, dafs man sich durch diese Prozedur nicht nur

[1] Richard Andrée, Ethnographische Parallelen und Vergleiche. Stuttgart 1878. S. 29 ff.

von einer begangenen Verfehlung freimachen, sondern auch für alle Zukunft von Sünden reinigen konnte: So die Taufe der Christen u. dgl. Das Feuer spielt in der gleichen Weise bei den Jünglingsweihen mancher totemistischer Völker eine Rolle; man mufs sich ihm nähern oder sogar darüber springen, wie beispielsweise beim Johannisfeuer in deutschen Ländern.

11. Der Seelenglaube im totemistischen Zeitalter. Die Quelle aller Religion ist nicht, wie man früher annahm, der Animismus, der sich die Allbeseelung der Natur vorstellt; vielmehr liegt sie wohl im Seelenglauben. Der Primitive flieht die Leiche eines eben verstorbenen Genossen, weil er meint, dafs die darin gebliebene Körperseele ihm gefährlich werden könnte. Der Totemist hat sich von dieser Angst bereits freigemacht, da das Sterben in den häufigen Kämpfen dieses Zeitalters ein zu gewöhnliches Ereignis darstellt. Er glaubt zwar noch an eine Körperseele, aber auch an eine Psyche, Hauch- oder Schattenseele; denn den plötzlichen Tod eines Nebenmenschen kann er sich nur durch das Entweichen seiner Psyche mit dem letzten Atemzuge vorstellen — also Hauchseele. In dieser Epoche bestehen Körperseele und Psyche nebeneinander, im weiteren Verlauf der Entwicklung erhält sich nur die „Psyche“. Als Seelensitze der Körperseele gelten das Herz, das Zwerchfell, der Hoden, der Penis, die Nieren, verschiedene Sekrete des Körpers, aufserdem Haare und Nägel, deren Wachstum man sich nur vermittelst einer von der Seele ausgehenden Kraft erklären konnte. Hoden, Penis und Nieren kamen wegen ihrer Beziehungen zur Fortpflanzung, die merkwürdigerweise auch den Nieren zugedacht wurde, zu ihrer Stellung in dem Glauben der Totemisten. So erklärt sich auch, wie der Phallus zu seiner Rolle in den auf Vermehrung der Tiere und Pflanzen abzielenden Vegetationsfesten kam. Die Seele verlegte man auch in das Blut, da man des öfteren Gelegenheit hatte, zu beobachten, dafs jemand an Verblutung zugrunde ging. Die bei vielen Völkern übliche Blutsbruderschaft erklärt sich in dieser Weise. Da man seine Seele (die Psyche) aushauchen kann, so ist es möglich, dafs sie von einem zufällig in der Nähe befindlichen, flüchtigen Tier aufgenommen wird. Darum sind Schlangen, Vögel, Fische u. dgl. Seelentiere. Auch die Würmer, die den faulenden Leichnam verlassen, wurden vielfach derartig gedeutet. Eine der vielen Ursachen der Anthropophagie mag auch in der Annahme liegen, dafs die Seele des Verstorbenen in den ihn verzehrenden Überlebenden übergehen könne. In Nordamerika gilt bei vielen Stämmen eine in Holz geschnitzte Kombination einer Schlange, eines Fisches und eines Schiffes als Seelensitz. Auf den gleichen Annahmen wie die Anthropophagie beruht wohl auch die Sitte des Skalpierens und der Aufbewahrung von Köpfen erschlagener Feinde bei vielen Völkern.

Die Bestattungsformen hängen sicherlich mit der jeweiligen Art des Seelenglaubens zusammen. Da der Primitive an eine im Leichnam hausende Körperseele glaubt, läfst er ihn am Ort des eingetretenen Todes liegen und flieht. Erst der Totemist entschliefst sich zu einer wirklichen Bestattung des Toten. Er legt ihn z. B. auf eine Plattform oder auf einen Baum, damit die Psyche leichter entweichen könne. Häufig

werden dabei Sekrete des Leichnams getrunken, damit man so die darin enthaltene Körperseele des Dahingegangenen in sich aufnehme. Durch das Begraben soll die Körperseele gefesselt werden, weshalb man auch häufig den Leichnam mit Schnüren umwand. Als Erinnerung an diese Methode blieb die Hockerstellung zurück. Hoernes[1] deutet die Hockerstellung auch in diesem Sinne. Von anderer Seite wird der Vorgang als Nachahmung der Stellung des Fötus im Mutterleibe oder auch als eine raumsparende Maſsregel gedeutet. Ich glaube jedoch, daſs kaum eine einzige Erklärung für alle Fälle zulässig ist, sondern daſs die Erscheinung bei jedem einzelnen Volke im Zusammenhang mit dessen ganzen Seelenleben verstanden werden muſs. Damit der Körper als Wohnsitz der Körperseele erhalten bleibe, kam es bei vielen Völkern zur Einbalsamierung (s. die Mumien der alten Ägypter und Peruaner). Häufig bohrte man in das Grab ein Loch, damit die Psyche den Toten leichter verlassen könne. Bei manchen Indianerstämmen gräbt man den Leichnam nach erfolgter Fäulnis wieder aus, um einzelne seiner Teile bei sich aufzubewahren und so im Besitz der Körperseele zu bleiben oder man läſst den Leichnam im Freien verfaulen, damit bei dieser Gelegenheit die Psyche entweichen könne und begräbt erst nachher das Skelett, um so die Körperseele unschädlich zu machen. Die Feuerbestattung kennt man im totemistischen Zeitalter noch nicht, weil man ja an eine Körperseele glaubt und sie nicht auf diese Art vernichten will. Die Verbrennung kam zuerst dadurch auf, daſs man die Leiche für Tabu hielt und man an ihr eine Lustration vornehmen wollte, die sich dann später auf alle dem Toten gehörigen Dinge und Lebewesen übertrug; daher beispielsweise die Witwenverbrennung in Indien. Die Vorstellung, daſs die Seele im Rauch zum Himmel steige, leitet zum Christentum über. Die Asche, d. h. das bloſs Körperliche, bleibt zurück. Die Verbrennung findet sich besonders bei den Indogermanen und in Babylon bei den Sumeriern, nicht bei den Babyloniern.

12. Ursprung des Fetisch. Eine Theorie besagt, daſs der Fetisch durch Degeneration des Gottesbegriffes entstanden sei. Nach Wundt verhält es sich gerade umgekehrt: Aus dem Fetisch konnte sich allmählich ein Gott entwickeln, dann konnte freilich aus dem Gott in einzelnen Fällen durch Degeneration ein Fetisch entstehen. Das Wort Fetisch leitet sich von dem lateinischen „facticius“ ab (facticius, deutsch künstlich). Wir haben bereits in Australien ein solches Objekt namens Churinga kennen gelernt, das sich aus dem Totemismus nach und nach entwickelt hat. In Afrika sowie in Australien handelt es sich bei diesen Dingen immer um auffallende Gegenstände. In Australien sind es aber Naturprodukte, während wir in Afrika in gleicher Verwendung Kunstprodukte antreffen. Aber auch in Afrika war es ursprünglich ein natürlicher Gegenstand, ein Stein von besonderer Form oder dgl., der zufällig an dem Orte eines aufregenden Geschehnisses lag und so mit dem Ereignis in ursächlichen Zusammenhang gebracht wurde. Besonders die Symmetrie war es, die den Menschen

[1] Dr. Moritz Hoernes, Natur- und Urgeschichte des Menschen. Wien und Leipzig 1909. 2 Bde. II. Bd. S. 424.

veranlaſste, einem derartigen Ding Zauberkraft beizulegen. — Affektzauber. Wenn sich irgendwo kein Naturding fand, das sich für solche Zwecke eignete, so wurde künstlich ein Objekt hergestellt, das auffallend, d. h. symmetrisch konstruiert war. Das ist nun ein Fetisch im landläufigen Sinne des Wortes. Er wird als Zaubermittel verehrt und angebetet. Mitunter gilt er für ein ganzes Dorf und wird dann vom Priester aufbewahrt. In anderen Fällen gehört er nur einer einzelnen Person, die ihn dann selbst behütet.

Seitensprossen des Fetischglaubens sind das Amulett (vom arabischen Wort hamalet — hängen) und der Talisman (vom griechischen telesma — Vollendung). Schon aus der Etymologie ergibt sich, daſs das Amulett passiv, der Talisman aktiv wirkt. Das Amulett wird sichtbar getragen, der Talisman unsichtbar. Als Amulett werden zumeist Objekte, die mit dem Seelenglauben in Verbindung stehen, verwendet, beispielsweise Tierklauen und Tierhaare, in Australien besonders menschliche Nieren, in manchen Gegenden auch Phalusse. Beispiele für einen Talisman sind die Tarnkappe und die in Afrika verwendeten Zauberschwerter. Der Fetischismus kommt nahezu bei allen Religionsformen vor, kann aber nicht als selbständige Glaubensart angesehen werden.

13. Tierahne und menschlicher Ahne. Bei den Nordwest-Amerikanern ist dieser Übergang von der einen zur anderen Form auf den bekannten Ahnensäulen deutlich wahrnehmbar. Auch bei der für Australien bereits erwähnten Art der Entstehung der Tiertotems wird uns der Zusammenhang zwischen Mensch und Tier auf diesem Gebiete klar (Muramura). Der entscheidende Schritt vom Tier- zum menschlichen Ahnen vollzieht sich jedoch erst bei Aufhören der totemistischen Stammesorganisation, beim Übergang zur Häuptlingsschaft. Zuerst wird der gegenwärtige Häuptling als göttliches Wesen verehrt, dann dessen unmittelbarer Vorgänger und schlieſslich dessen ganze Ahnenreihe. Dem Medizinmann und Priester ergeht es ebenso. Schlieſslich genieſsen sämtliche Ahnen des ganzen Volkes eine göttliche Verehrung. So geschieht es in Ostasien, bei Japanern und Chinesen. Während der Totemismus vom Generellen zum Individuellen fortschreitet, macht der Manismus bei seinem Werdegang den umgekehrten Weg durch.

14. Die totemistischen Kulte. Bei den Primitiven gibt es noch keine ausgesprochenen Kulte, sondern nur Andeutungen davon. So kommt bei den Weddas ein Jagdzauber vor, der darin besteht, daſs sie einen Bogen umtanzen. Bei den Totemisten unterscheiden wir:

1. Auf den Menschen bezogene Kulte,
2. Auf die umgebende Natur bezogene Kulte.

Ad 1. Es gibt nahezu keine Zeremonien, die sich auf die Geburt beziehen. Allerdings ist es bei den Polynesiern üblich, ein Kind dann am Leben zu lassen, wenn es bereits mehrere Tage überlebt hat, hingegen kann man es töten, wenn man dies sofort nach der Geburt tut. Bei den alten Römern und Griechen durfte der Vater das Kind nicht mehr um-

bringen, wenn er es zu sich emporgehoben hatte. In diesen Gebräuchen kann man ja eine Urform des Kultus erblicken.

Hingegen treffen wir ziemlich zahlreiche, dem Tode gewidmete, religiöse Vorschriften an. Sehr verbreitet ist das Auftreten von Klageweibern, sofort nach dem Hinscheiden eines Menschen. Diese umgeben den Leichnam und jammern in vorgeschriebener Weise um den Dahingeschiedenen. Vielfach gibt man dem Toten Gebrauchsgegenstände ins Grab mit — Totenopfer. Er sollte sie im Jenseits benützen und so nichts entbehren, was er auf Erden besessen hatte. Allmählich waren diese Objekte dazu bestimmt, die Seele des Toten zu versöhnen, damit sie den Überlebenden nichts anhaben könne. Mehr und mehr nahmen sie dann den Charakter von Geschenken an die Götter an, die ja nach der landläufigen Auffassung den Betrauerten in ihrem Zorne getötet hatten. So wollte man die höheren Mächte für die Überlebenden günstig stimmen.

Hierher gehören auch die bei vielen Völkern vorkommenden Männerweihen. Es sind Festlichkeiten, bei denen der Übertritt des Jünglings in das mannbare Alter gefeiert wird. Sie sind zumeist mit asketischen Vorschriften für die Beteiligten verbunden. Ferner werden ihnen Schmerzen angetan, um ihre Standhaftigkeit zu erproben. Aber das Ausschlagen der Vorderzähne der Männer in Australien ist nach Wundt nicht in diesem Sinne zu deuten: Dort wird nämlich an den Mädchen zu Beginn des geschlechtsreifen Alters dieselbe Operation vorgenommen. Sie ist sicherlich mit dem Seelenglauben verquickt, wonach auf diese Weise beim Kusse eines Mannes und einer Frau die Hauchseelen ineinander überströmen. In manchen Ländern gibt es auch für Mädchen analoge Feste, wie die Männerweihen, die aber zumeist mit weniger Grausamkeit verknüpft sind.

Ad 2. Die Intichiumafeste in Australien sind Vegetationsfeste, die von Melanesien aus nach Australien hinübergekommen sind. Sie beziehen sich ursprünglich bloſs auf die Vermehrung der Pflanzen; denn zumeist läſst die Fortpflanzung der Tiere nichts zu wünschen übrig. Bei diesen Feierlichkeiten werden Pflanzensamen in die Luft gestreut, um so durch magische Wirkung den Pflanzenwuchs zu fördern. Wie auf vielen anderen Gebieten, mag sich auch hier die Zweckhandlung des Säens aus dieser magischen Handlung entwickelt haben und so dürfte auf diese Weise allmählich der Ackerbau entstanden sein. Hat man es bei diesem Feste auf die Vermehrung der Eidechsen abgesehen, so wird ein solches Tier aus Ton geformt und umtanzt. Dies findet hauptsächlich im südlichen Australien statt. Andererseits hat auch der Hackbau sicherlich Veranlassung zum Kult gegeben, indem bei dieser Art der Pflege des Bodens groſse Menschenmengen zusammenkommen, die dann leicht geneigt sind, sich kultlich zu betätigen. Dieses Moment entfällt bei dem eigentlichen Ackerbau, wo nur zumeist ein Einzelner auf dem Felde arbeitet.

In Amerika wird die menschliche Zeugung im Glauben vielfach mit dem Gedeihen von Tieren und Pflanzen im Zusammenhang gebracht. Daher kommt es bei Vegetationsfesten geradezu zu sexuellen Orgien, wie dies besonders bei den Pueblo-Indianern der Fall ist. Weil man Regen will, wird der Priester mit Wasser übergossen. In gleicher

Weise werden aus demselben Grunde noch heutigentags die vom Felde heimkehrenden Knechte in Ostpreufsen und Litauen von den Mägden behandelt. Bei den Vegetationsfesten der Amerikaner werden häufig Tiermasken benutzt — ein Überrest eines früher bestandenen Totemismus. Die Hopi und Zuni benutzen bei ihren Vegetationsfesten Masken, welche Wolken darstellen, weil man glaubt, dafs hinter diesen die Dämonen sitzen und das Wetter beeinflussen. Diese Vegetationsfeste verbinden sich oft gleichzeitig mit Männerweihen, Krankenheilungen u. dgl. — also eine Kombination aller Kulte. Die dabei in Anwendung gebrachten Schwitzhäuser sind wohl als Mittel zur Lustration aufzufassen, indem dem Schweifs in den Augen der Indianer dieselbe Wirkung zukommen mag wie dem Wasser. Die Hopi legen bei ihren Festlichkeiten Früchte auf den Altar. Ursprünglich wird dieser Vorgang blofs als Zauberhandlung gedeutet, schliefslich aber erweist er sich als Geschenk an die Götter — also ein wirkliches Opfer. Mit den Opfern Hand in Hand geht die Entwicklung der geheimen Kultgenossenschaften, wie wir sie in Nordwest-Amerika antreffen. Diese Gesellschaften haben ihr eigenes Kostüm und eigene geheime Satzungen. Frauen sind ausgeschlossen. Sie erfreuen sich dem Volksglauben zufolge hoher Protektion bei den Göttern. Sie bestanden ursprünglich blofs aus den Priestern, seinen Gehilfen und Schülern, erweiterten sich aber immer mehr und mehr. Sie benutzen in Anlehnung an den Totemismus vergangener Tage Tiermasken. In Europa finden wir Analoga in den christlichen Orden, den Rosenkreuzern und Freimaurern. Bei den Zuni gibt es eine Klapperschlangengesellschaft. Diese trägt bei ihren Feierlichkeiten Klapperschlangen herum. Die einzelnen Beteiligten nehmen den Kopf der Tiere in den Mund und kitzeln ihre Schwanzspitze, um das Tier auf diese Weise abzulenken, damit es nicht daran denke, den Menschen zu beifsen. Es wird auch berichtet, dafs Schlangenbisse selten vorkommen. Wenn sie sich aber dennoch ereignen, wird die betreffende Wunde von einem der Mitwirkenden sofort ausgesaugt und so ein Todesfall vermieden.

15. Die Kunst des totemistischen Zeitalters. Die Kunst äufsert sich vor allem im Körperschmuck, Bemalen und Tätowieren des Körpers. Als Überrest eines früher allgemein üblichen Gebrauchs finden wir in Europa Tätowierungen nur mehr bei Verbrechern und Prostituierten. Die dabei angewendete Ornamentik steht zuerst im Zeichen des Tieres oder anderer Naturobjekte, welche allmählich stylisiert wurden, woraus dann schliefslich das geometrische Ornament hervorgeht. So sollen die Spiralen in der Zierkunst der Maoris auf Neuseeland ursprünglich die Sonne bedeutet haben. In dem besprochenen Zeitalter entsteht die Keramik, zum Teil aus der Nachahmung der Naturobjekte, zum Teil aus der Flechterei. Dabei treten wieder hauptsächlich Tiere als Ornamente auf. In Amerika finden sich da besonders Fische, Alligatoren und Vögel. Wahrscheinlich ursprünglich eine Nachahmung eines menschlichen Kopfes darstellend, finden wir auch da und dort Gesichtsurnen. Eigentliche Skulptur gibt es noch nicht, hingegen wohl eine, wenn auch tiefstehende Architektur. Wir treffen da den Typus der Kegel- und Rund- oder

Bienenkorbhütte an. Der letzteren diente wohl die Höhle als natürliches Vorbild. Hierher gehören auch die Schneehütten der Eskimos. Aber es gibt auch Pfahlbauten, besonders bei den Malayen und Polynesiern, wo sie auch als Männerhäuser dienen. Eine höhere Architektur kann sich erst bei reicherer, sozialer Gliederung entwickeln, bleibt also dem nächsten Zeitalter vorbehalten.

Die musischen, im Gegensatz zu den früher erwähnten bildenden Künsten. Die ersteren sind vor allem subjektiv, während die letzteren hauptsächlich objektiv wirken. Da haben wir vor allem den Tanz. Er zeigt sich uns in einer reichen Entfaltung, zumeist unter Anwendung von Masken, besonders Tiermasken. Als Kulttanz begegnet er in zwei Formen: Als wilder, orgiastischer oder als langsamer, zeremonieller Tanz. Bei den ruhigen Tänzen wirken Männer allein. Bei den orgiastischen Frauen allein oder Frauen und Männer. Häufig finden auch Dämonenmasken Verwendung, die entweder den Ausdruck des Weinens oder Laches zeigen, was für unser Auge jedoch kaum zu unterscheiden ist. Mit dem Tanz Hand in Hand geht die Entwicklung der Musik bzw. der Instrumente. Wir haben da vor allem Schlaginstrumente, die wohl von taktschlagenden Stäben stammen mögen. So die Trommel, deren gröfstes Verbreitungsgebiet Afrika ist. Von Blasinstrumenten tritt uns vor allem die Flöte entgegen, deren Erfindung wohl zuerst in Amerika gemacht worden ist. Die Musikstücke bewegen sich meist blofs innerhalb einer Sext oder höchstens einer Oktave. Sie sind alle durch endlose Wiederholung der gleichen Töne gekennzeichnet. Bei den Gesängen haben wir zu unterscheiden: 1. Arbeitsgesänge, die die Arbeit begleiten und sich im Anschlufs an diese durch Wiederholungen derselben Worte auszeichnen. 2. Kultgesänge, in denen die Götter um Hilfe beschworen werden, die behufs Steigerung der Wirkung sich auch auf Wiederholung derselben Worte verlegen müssen. Die Dichtkunst. Da treffen wir vor allem Erzählungen, in denen Tiere handelnd auftreten. Sie sind in Prosa gehalten und unter dem Namen Tiermärchen bekannt. Mitunter handelt es sich dabei um die Deutung tierischer Eigenschaften. — Explikative Märchen. So wird in einer, besonders in Afrika weit verbreiteten Erzählung die gespaltene Oberlippe des Hasen dahin erklärt, dafs der arme Vierfüfsler dereinst von dem Mondmenschen einen Schlag erhielt, dessen Folgen sich auf diese Weise geltend machten. Mitunter sind die Tiere in Verbindung mit Menschen gebracht. Alle diese Erzählungen zeichnen sich durch eine Ziellosigkeit und auffallende Kürze aus. Die Tiere erscheinen dabei als Wohltäter der Menschen. Ursprünglich wurde an Vorkommnisse in diesen Märchen geglaubt. Häufig erlebt der Mensch mit den Tieren allerlei Abenteuer. Nicht selten findet sich die Verwandlung eines Menschen in ein Tier, die aber blofs als Unglück, nicht wie späterhin als Strafe betrachtet wird. Als Mensch figuriert in diesen Zaubermärchen beinahe immer ein Knabe. In Amerika kursiert unter Indianern eine Geschichte, welche die Schicksale eines in eine Büffelherde geratenen Kindes darstellt. Sie wird häufig dann vorgebracht, wenn man Jagdglück haben will, also als Jagdzauber. Die Tierverwandlungen, die in diesen Geschichten vorkommen, mögen mit zum Glauben an eine

Seelenwanderung beigetragen haben. Eine eigene Form der Erzählungen sind die Himmelsmärchen. Sie behandeln:

1. Die Herabkunft der Menschen vom Himmel,
2. Den Aufstieg der Menschen zum Himmel,
3. Die Verschlingung von Menschen durch Tiere oder Ungeheuer.

In Melanesien und Amerika wird erzählt, dafs Menschen auf Pfeilleitern zum Himmel steigen (Länder der Bogenkultur). Häufig werden die Gestirne als solche emporgestiegene Menschen gedeutet. In Australien und Ozeanien hingegen heifst es, dafs die Menschen auf Bäumen vom Himmel auf die Erde herabgestiegen seien. Zu den Verschlingungsmärchen müssen wir Erzählungen rechnen, in denen es wie in Amerika heifst, dafs Menschen von Haifischen, in Afrika von Krokodilen verschlungen werden. (Vergleiche auch die Jonassage.) Erst später wurden diese irdischen Vorgänge auf den Himmel übertragen und man wollte hier eine Symbolisierung des Sonnenunterganges erblicken. Die Sage vom Moses und dessen Aussetzung auf dem Nil in einem Korbe und ähnliche Erzählungen anderer Völker sollen nach Wundt das Verschwinden der Sonne und der Wolken bedeuten. Die Sonne kommt ja ebenso wie das ausgesetzte Kind wieder zum Vorschein. Von Dr. Alice Sperber [1] erfahren wir, dafs Freud und seine Schüler in der Aussetzung des Kindes auf dem Wasser einen Geburtstraum erblicken wollen, indem das Wasser das Fruchtwasser und das betreffende Kästchen oder der Korb den Uterus darstellen soll. Die ganze Sage von dem ausgesetzten Kinde hoher Geburt deuten diese Autoren als einen sich bei allen Menschen häufig wiederholenden Traum, der einem ebenso verbreiteten Wunsche entspricht, von höherer Abstammung zu sein, als man es tatsächlich ist. Mir scheint in diesem Falle die von Wundts Ansicht abweichende Anschauung die natürlichere und daher auch richtigere zu sein. — Das Glücks- oder Abenteuermärchen: Ein Knabe oder Mädchen besteht allerlei Abenteuer, die aber nicht aus selbständigen Willenshandlungen resultieren, sondern ihm durch einen Zauber auferlegt werden. Schliefslich führt alles zu einem gedeihlichen Ende. Allmählich entwickelt sich aus diesem Typus der Held des Helden- und Götterzeitalters, der bereits ein Erwachsener ist und in seinen Erlebnissen seinen eigenen Willen walten läfst. Schliefslich gelangen wir so zu ganz genau umschriebenen Persönlichkeiten. Beispiele hierfür sind der starke Herkules, der tapfere Achilles, der schlaue Odysseus und andere Helden. In Summa: Der Märchenheld des totemistischen Zeitalters ist ein Knabe. Der Held der Sage und des Epos im Helden- und Götterzeitalter ist ein Mann.

Drittes Kapitel: Das Zeitalter der Helden und Götter.

1. Allgemeiner Charakter des Helden- und Götterzeitalters. Diese Periode ist durch das Auftreten des Heldenideals, die sich hieraus entwickelnde Göttergestalt und durch das Aufblühen der Kunst

[1] Dr. Alice Sperber; Besprechung von Otto Rank, Der Mythus von der Geburt des Helden, *ZOeVolk* 1912 (6).

gekennzeichnet. In diese Zeit fällt auch die Staatenbildung. Da der Held und die mit ihm verknüpfte Ausbildung der Persönlichkeit das Wesentlichste aller Erscheinungen ist, so sprechen wir nach Wundt kurzweg von einem Heldenzeitalter.

2. Die äufsere Kultur des Heldenzeitalters. Während im totemistischen Zeitalter Wanderungen von Stämmen vorkamen, handelt es sich jetzt, wo wir es mit Staaten zu tun haben, um Wanderungen von Völkern. Die bereits erwähnten Wanderungen der Malaien sind solche Stammeswanderungen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dafs die Einwanderer mit den das betreffende Gebiet innehabenden Ureinwohnern zu einem Ganzen verschmelzen. Das wandernde Volk hingegen bewahrt seine Eigenart, so geschah es mit den Babyloniern, als sie in das von Sumeriern besetzte Mesopotamien eindrangen. Es gibt eine Fülle derartiger Beispiele aus der Geschichte, wir wollen es aber hier an dem einen genug sein lassen. Charakteristisch für diese Periode ist auch das Entstehen von Ackerbau und Viehzucht, das Auftreten des an den Pflug gespannten Ochsen. Nach Wundt ist der Pflug aus dem Wagen hervorgegangen. Dieser wieder ist auf das Rad zurückzuführen. Die von der Völkerkunde vertretene Ansicht, dafs der Pflug blofs eine Weiterentwicklung des Grabstockes darstellt, ist wohl die richtigere; denn primitive Pflüge lassen häufig noch deutlich genug ihre Abstammung erkennen, wie wir uns an manchen Museumsobjekten überzeugen können. Auch Heinrich Schurtz[1] behauptet, dafs der Pflug aus dem Grabstock hervorgegangen sei, da bei den primitivsten Formen desselben der wesentlichste Bestandteil ein zugeschärftes Stück Holz ist. Nach E. Hahn[2] jedoch ist der Pflug aus der beim Hackbau verwendeten Hacke entstanden. Es mag sein, dafs eine Form des Pfluges auf den Grabstock, eine andere auf die Hacke zurückzuführen ist, aber für Wundts Behauptung, dafs der Pflug dem Wagen entstamme, vermag die Ethnologie wohl keine Belege anzuführen. Das Vorbild des Rades mag zum Teil die Spinnwirtel, zum Teil jene Scheibe abgegeben haben, welche bei vielen Völkern zur Feier der Sonnenwende erzeugt wurde und die Sonne darstellen sollte. Die Scheibe wurde ins Rollen gebracht und hatte so die Aufgabe, die Bewegung des Himmelsgestirns zu veranschaulichen. In einer in ihrer Mitte befindlichen Nut wurde häufig eine Holzstange gedreht und so durch die dabei entstehende Reibung ein Feuer entfacht. Es sollte das Symbol der Leuchtkraft der Sonne sein. Die sich bewegende Scheibe soll in dem Menschen den Gedanken erweckt haben, sie zur Beförderung von Lasten, also als Rad zu gebrauchen. Der Wagen war ursprünglich einräderig, — eine Art Schiebekarren. Später zwei-, schliefslich vierräderig. In diesem Zustande begegnet uns das Vehikel bereits in der jüngeren Steinzeit. Damit ist es aber noch nicht abgetan; zur Pflugkultur bedarf es noch des Ochsen als Zugtieres; denn der Stier ist viel zu wild, um sich einspannen zu

[1] Heinrich Schurtz, Urgeschichte der Kultur. Leipzig u. Wien 1900, S. 365.

[2] E. Hahn, Die Entstehung der Pflugkultur. Heidelberg 1909, S. 152.

lassen. Nach der gangbaren Theorie sollen sich alle in Betracht kommenden Tiere aus Jagdtieren durch allmähliche Zähmung zu Haustieren entwickelt haben. WUNDT bekämpft nun die Anschauung, dafs ein Mensch auf die Idee gekommen sein soll, den Stier dadurch in ein Zugtier zu verwandeln, dafs er ihn entmannte. Mit Recht meint der Verfasser, dafs dazu eine allzu grofse Einsicht in das Wesen des Tieres erforderlich gewesen wäre, um ein so planmäfsiges Vorgehen zu rechtfertigen. Wir können uns ja den Menschen dieser Entwicklungsperiode unmöglich geistig so hochstehend vorstellen. WUNDT erklärt die ganze Frage aus dem Kult. Bei den Vegetationsfesten entmannen sich häufig die Priester, indem sie ihre Hoden als einen Seelensitz den Göttern opfern. Da war es doch sehr begreiflich, dafs an Stelle des Menschen- das Tieropfer trat und so auch der Stier herhalten mufste. Nun bemerkte man, dafs der Vierfüfsler nach der Operation zahmer geworden war und verwendete ihn zum Ziehen des Götterwagens, was früher die Priester besorgt hatten. Nun war es ja nur mehr ein Schritt, den Ochsen auch vor den Pflug zu spannen. E. HAHN[1] stellt sich den Werdegang der Benützung des Ochsen als eines Zugtieres so vor, dafs dieses entmannte Tier als ein heiliges — analog dem Priester-Eunuchen — neben dem Götterwagen einherging. Der Vierfüfsler war an das Vehikel gefesselt. Wie leicht ist da ein Übergang zum Ziehen des Wagens denkbar! Erwähnenswert ist es aber, dafs die Milchwirtschaft nicht überall mit der Rinderzucht Hand in Hand geht. So besitzen in Ostasien die Japaner und Chinesen bereits seit urdenklichen Zeiten einen hochstehenden Ackerbau mit dazu gehöriger Rinderzucht. Aber der Genufs der Milch ist diesen Völkern völlig fremd. Wenn man die Milch trinken will, so liegt es nahe, die Kuh dahin zu bringen, nicht nur während des Kalbens Milch zu geben, sondern sich auch sonst in diesem Sinne verwenden zu lassen. Die Veranlassung hiezu bot sicherlich, wie WUNDT meint, wiederum der Kult. So war es bei den Indern üblich, den Göttern Milch- und Butteropfer darzubringen. Daher mufste man diese Dinge stets zur Verfügung haben. Erst später wurde die Milch regelmäfsig von den Menschen genossen. Nach E. HAHN[2] war in Ägypten, Babylonien und überhaupt im vorderen Orient, das Rind resp. die Kuh der Mondgottheit geweiht, also heilig, — wegen der Ähnlichkeit der Hörner mit der Mondsichel. Der König wurde aber als Sohn der Mondgottheit verehrt. Daher wurde ihm von seiner Mutter auf die Art Kraft zugeführt, dafs er die Milch der sie repräsentierenden Kuh trank. Von da aus ging allmählich der Milchgenufs auf die Gesamtheit des Volkes über. HAHN leitet also die Milchwirtschaft wohl auch aus dem Kult ab, aber nicht aus dem Opfer, sondern aus der Anbetung der Mondgöttin und der damit zusammenhängenden Gebräuche. Möglicherweise bestehen beide Erklärungen zurecht, und zwar jede für ein besonderes Gebiet, die von WUNDT für Indien und Ostasien und die von HAHN für den vorderen Orient, für Europa und Afrika. Wie es sich aus historischen Dokumenten des alten Orients ergibt, war der Ochse das erste Zug- und Reittier, an dessen Stelle dann später das Pferd trat. — Im Heldenzeitalter

[1] E. HAHN, l. c. S. 105 ff.
[2] E. HAHN, l. c. S. 136.

mufsten sich die Waffen vervollkommnen, denn der Krieg spielte jetzt eine gröfsere Rolle, besonders kam es oft zu Einzelkämpfen der Heerführer. Man schritt an die Herstellung von Schwertern, Äxten und Schildern. — Durch die Entwicklung des Privateigentumes unterschied man besitzende und besitzlose Klassen. — Handel und Kolonisation traten nun zum ersten Male in Erscheinung. Der Handel besteht in der Verbreitung der materiellen Güter. Die Kolonisation ist eine Einwanderung in fremde Gebiete, bei der aber im Gegensatz zu früheren Völkerverschiebungen der Zusammenhang mit dem Mutterland niemals aufgegeben wird. Eines der Völker, welches zuerst auf diesem Gebiete tätig war, waren die alten Griechen, deren Kolonien sich ja auf viele Gebiete des mittelländischen Meeres erstreckten.

3. Die Entwicklung der politischen Gesellschaft. Die Teilung der Menschengruppen in 2, 4 und 8 Teile, wie sie dem totemistischen Zeitalter entspricht, hört jetzt auf. Häufiger jedoch findet sich eine Einteilung nach dem Zwölfersystem, wie sie sich zuerst im alten Babylon vorfindet. Sie hängt mit der Pflege der Astronomie, der die Priester dort eifrig oblagen, zusammen und bezieht sich auf die Zwölfzahl der Planeten. Sie kennzeichnet den Priesterstaat. Das dekadische System, d. h. die Einteilung in Gruppen von 10, 100 und 1000, resultiert aus der Zehnzahl der Finger. Wir finden sie bereits bei den Inkas im alten Peru, im athenischen und römischen Staate des Altertumes. Diese Einteilung entspricht jedenfalls viel mehr praktischen Bedürfnissen, als die frühere und charakterisiert den weltlichen Staat. Beide Systeme bilden ursprünglich eine politische und eine militärische Organisation.

4. Die Familie innerhalb der politischen Gesellschaft. Hand in Hand mit der Entwicklung des Eigentumes geht die Fortentwicklung der Einzelfamilie zur Grofsfamilie. Ihr Eigentümer resp. unumschränkter Herr ist in den allermeisten Fällen der Grofsvater, niemals der Urgrofsvater, der ja übrigens aus natürlichen Gründen kaum in Betracht kommt. Aus der Stellung des Mannes ergibt sich die Unmöglichkeit der Polyandrie. Häufig jedoch ist die Polygamie, wobei es eine Hauptfrau und Nebenfrauen gibt, die letzteren sind oft aus den Sklavinnen hervorgegangen.

5. Ständescheidung. Kasten bilden sich dort, wo die Urbevölkerung sich rassenhaft so sehr von den Einwanderern unterscheidet, dafs eine Mischung unmöglich ist. So geschah es in Indien, wo sich ja das ausgeprägteste Kastensystem vorfindet. Wo der Besitz den Hauptunterschied macht, kommt es zur Bildung einer besitzenden Klasse, des Adels, und einer besitzlosen, des Volkes. So war es beispielsweise im alten Griechenland und Rom. Der Besitz ist aber niemals aus herrenlosem Gut entstanden, sondern dadurch, dafs die Urbevölkerung enteignet wurde. Der Adel nahm in Krieg und Frieden eine leitende Stellung ein. Aus seiner Mitte erstand ein Führer. Später verlegte er sich blofs auf die Leitung der Kriegsangelegenheiten, wurde so zum Kriegshelden oder auf die Geschäfte des Friedens, er gab Gesetze und wurde so zum Friedenshelden. Ursprünglich jedoch waren beide Ämter in einer Hand vereinigt. Wegen der allgemeinen Komplizierung dieser Angelegen-

heiten mufste es jedoch dazu kommen, dafs nicht mehr ein Mann beiden obliegen konnte.

6. Berufsscheidung. Ursprünglich standen blofs zwei Berufe einander gegenüber: Die Priesterschaft und die Krieger. Bei der Erweiterung sämtlicher menschlicher Tätigkeiten mufste sich die politische Betätigung vom Kriegerhandwerke loslösen. Mit der Zeit bildete sich auch der Künstler heraus. Er war jedoch ursprünglich verachtet, weil der Krieger sich in seiner freien Zeit auch der Kunst widmete. Es galt demnach als schmählich, sie berufsmäfsig zu betreiben. Erst als die Kunst eine höhere Vollkommenheit erreichte, war auch der Künstler eine geachtete Persönlichkeit.

7. Der Ursprung der Städte. Auf einem Hügel, d. h. einem weithin sichtbaren Punkte, entstand ein Herrschersitz. In seiner Umgebung kam es zu einer Ansiedlung derjenigen, welche den Schutz des Herrschers geniefsen wollten. So entstand die Stadt. In Kriegszeiten flohen die weithin zerstreut wohnenden Ackerbauer hinter ihre schützenden Mauern. Wundt nennt diesen Vorgang die primäre Städtegründung. Als sekundäre Städtegründung bezeichnet er es, wenn, wie beispielsweise im römischen Weltreiche, ein derartiges Gemeindewesen als Sitz eines Regierungsbeamten gegründet wurde oder wenn, wie im deutschen Mittelalter, eine Stadt aus einem zu Handelszwecken günstig gelegenen Markt entstand. Der Staat entwickelte sich aus der Stadt, alle Staaten waren ursprünglich Stadt-Staaten.

8. Die Anfänge der Rechtsordnung. Die Grundlage alles Rechtes ist die Sitte. Zumeist gab es einen sog. „Rat der Alten“, der Streitigkeiten zu entscheiden hatte. Mitunter wurde auch in einzelnen Fällen ein Schiedsrichter gewählt. Um den aus der Sitte abgeleiteten Gesetzen gröfseren Nachdruck zu verschaffen, brachten es zumeist die Priester dahin, dafs die Rechtsprechung mit der Religion verquickt wurde. In diesem Sinne ist die Institution des Eides, der Eideshelfer, des Ordals, des Zweikampfes, der Feuer- und Wasserprobe zu deuten. Die letzteren zwei Einrichtungen gehen aus der bereits erwähnten Lustration hervor. Vielfach waren die Gesetze nicht aufgezeichnet, sondern lebten blofs in der mündlichen Überlieferung der Priesterschaft fort. So beispielsweise bei den Brahmanen in Indien.

9. Die Entwicklung des Strafrechtes. In ihren Anfängen entwickelte sich die Strafe aus der Privat- oder Blutrache. Dabei kam das Prinzip: Aug um Aug, Zahn um Zahn zur Anwendung. Eine Gefängnisstrafe gab es noch nicht. Sie ging aus der Schuldhaft hervor, bei der der Gläubiger das Recht hatte, den Schuldner einzusperren. Die Kerkerstrafe für Verbrechen wurde dann allmählich mit Martern kombiniert, wie sie beispielsweise zur Zeit der Inquisition des Mittelalters auftraten. Ursprünglich wurde jedes Delikt mit dem Tode bestraft. Als ärgstes Verbrechen galt die Tempelschändung. Die Blutrache wurde allmählich durch das sog. Wehrgeld verdrängt, doch kam es dabei zu Willkürlichkeiten von seite des Geschädigten in der Bestimmung der Höhe dieser Strafzahlung. So mufste denn der Staat die Verhängung der Strafe übernehmen. Dies ist der eigentliche Ursprung des Strafrechtes. Wenn ein Verbrecher sich

in die Wohnung des Herrschers oder in den Tempel des Gottes flüchtete, so durfte man ihm nichts anhaben. — Asylrecht.

10. Die Sonderung der Rechtsgebiete. Ursprünglich war der König der Hüter des ganzen Rechtes. Allmählich kam es zur Anstellung eigener Beamten für das Steuerwesen, die Rechtsprechung usw. Wundt betont mit Recht, dafs dieser ganze komplizierte Aufbau des Staates nicht im Kopfe eines einzelnen entstanden ist, sondern dafs wir darin das Produkt einer natürlichen Entwicklung zu erblicken haben.

11. Die Entstehung der Götter. Eine Auffassung geht dahin, dafs die Götter durch Degeneration aus dem Monotheismus entstanden seien, eine Anschauung, die unter anderen W. Schmidt vertritt, die aber sicherlich viel zu gekünstelt ist, um als richtig angesehen werden zu können. Wundt widerlegt nun auch andere Theorien, wonach die Götter aus den Ahnen oder den Dämonen herzuleiten seien. Vielfach verbreitet ist die Ansicht, dafs alle Götter ursprünglich Himmelsgestirne darstellen. Besonders wird da auf die griechische Mythologie hingewiesen. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dafs den griechischen Göttergestalten viel Irdisches anhaftet, das erst späterhin auf den Himmel übertragen wurde, oder dafs irdischen Gestalten blofs himmlische Attribute beigefügt wurden: So ist Apollo zwar der Sonnengott, hat aber zuerst gar nichts mit diesem Gestirn zu tun, blofs seine Pfeile bedeuten die Sonnenstrahlen. Die Hauptmerkmale der Götter sind:

a) ihre Unvergänglichkeit,
b) ihr nichtirdischer Wohnsitz (der Himmel, die Unterwelt oder das Wasser),
c) ihre ausgeprägte Persönlichkeit.

Diese drei Punkte sind es, die nach Wundt die Götter wesentlich von ihren Vorstufen unterscheiden. Dem Verfasser zufolge ist der Gott = Held + Dämon. Häufig finden wir in den bereits hoch entwickelten Religionen neben den Göttern noch Dämonen, wie beispielsweise die Nymphen und Satyrn in der griechischen, die Elfen und Kobolde in der deutschen Religion. Der Monotheismus ist beinahe niemals eine Religion des Volkes, sondern nur der Philosophen, wie es sich bereits im alten Griechenland zeigte. Auch die vielen Heiligen im christlichen Glauben sind wohl dahin zu deuten. Das Volk braucht mehrere Götter, nach Wundt:

a) wegen der Mannigfaltigkeit der Naturereignisse.
b) wegen der Mannigfaltigkeit der seelischen Geschehnisse.

12. Die Heldensage. Der Held dieses Zeitalters ist im Gegensatz zu dem früheren stets ein Mann. Meist hat die Sage einen historischen Hintergrund, z. B. den trojanischen Krieg, und wir haben es mit einem historischen Helden zu tun. Seltener entspringt der Held nur der Phantasie das Volkes und es liegt dann ein mythologischer Held vor.

Der religiöse Held: Buddha und Christus sind solche. Sie wollen die Menschheit erlösen. In diesem Gedanken entwickeln sie sich allmählich vom Menschen zum Gotte. Der religiöse Held leidet, während der historische und mythologische Held handelt.

Der Heilige. In der von ihm handelnden Legende wird vor allem sein Menschentum betont. Er leidet unter Anfechtungen und ringt sich allmählich zur wahren Frömmigkeit empor, infolge welcher er dann Wunder verübt. Schliefslich begreift er seine göttliche Sendung.

Es gibt nur eine Helden-, aber keine eigentliche Göttersage. Die Götter lernen wir nur dadurch kennen, dafs sie in der Heldensage als Nebenfiguren auftreten.

13. Die kosmogonischen und theogonischen Mythen. In ihnen erscheint die Welt zumeist als etwas Gegebenes und die Götter schaffen nur Menschen und Tiere. Mitunter werden auch Himmel und Erde erschaffen, wie bei den Polynesiern und den alten Griechen, bei denen sie aus der Umarmung des Uranus und der Gäa entstehen. Das Vorbild hierbei dürfte die Hütte und ihr Dach abgegeben haben. Die Vorstellung, dafs zuallererst ein Chaos da war, finden wir bei den Griechen und in ähnlicher Weise bei anderen Völkern, so bei den alten Germanen, die sich einen Abgrund als allererstes vorstellen. Ebenso, wie die Titanen den Göttern vorausgehen, bezeichnet das Naturvolk die Vorstufe zum Kulturvolk. Stets wird die Gottheit als dasjenige Element dargestellt, das Ordnung in das ursprünglich wüste Durcheinander des Weltganzen bringt. Eine detaillierte Schöpfungsgeschichte, wie sie beispielsweise in der Bibel, doch auch anderwärts auftritt, ist stets ein Werk der Priester, durch das die Allmacht der Gottheit bewiesen werden soll.

Die Sintflut erscheint in der Sage vieler Völker. Sint bedeutet auf Mittelhochdeutsch allgemein, also eine allgemeine Flut. Sie deutet auf tatsächlich vorgekommene grofse Regengüsse und damit verbundene Überschwemmungen. Nachher kommt es zu einer Neuschöpfung des Weltalls. Der Vergeltungsgedanke wurde erst später von den Priestern in dieses Märchen hineingetragen und so wurde aus der Sintflut tatsächlich eine Sündflut. Ich glaube hier der Auffassung Wundt's gegenüber der Gerland's den Vorzug geben zu müssen. Dieser Autor behauptet: „Die Sintfluterzählung, der Sintflutmythus in seinen verschiedenen Variationen ist eine Darstellung bestimmter Vorgänge am Himmelsgewölbe.“ [1] Diese Deutung erscheint mir denn doch etwas zu gekünstelt und ich glaube, dafs sie der Mode entsprungen ist, den Himmelskörpern überhaupt bei der Erklärung der Mythen in neuester Zeit einen allzu grofsen Platz einzuräumen.

In den Tropen, also in regenarmen Gegenden tritt an Stelle der Sintflut der Sintbrand. Auch aus diesem Grunde haben wir alle Ursache, anzunehmen, dafs wirkliche Regengüsse und Überschwemmungen die Veranlassung zum Sintflutmythus gegeben haben.

Die Weltuntergangsmythen gehören nicht mehr, wie man glauben könnte, der religiösen Dichtung an, die sich blofs mit der Vergangenheit und Gegenwart befafst; sie sind aus philosophischen Grübeleien der Priester, die sich auf die Zukunft erstrecken, hervorgegangen.

14. Der Seelenglaube und die jenseitige Welt. Ursprünglich war die „Seele“ nicht unsterblich. Später dann die des Häuptlings, des Priesters usw., dann erst die aller. Der Glaube an

[1] Georg Gerland, Der Mythus von der Sintflut, Bonn, 1912. S. 118.

ein Jenseits findet sich erst dort vor, wo eine Kosmogonie vorhanden ist, wo man sich also bereits mit dem Aufbau des Weltalls beschäftigt hat:

a) Das Jenseits ist ein schwer zugängliches Geisterdorf oder eine ferne Insel. Beide denkt man sich dort, wo die Sonne untergeht, also im Westen.

b) Das Jenseits wird in die Unterwelt verlegt, weil das Grab die Finsternis, die Schrecken des Todes zur Ideenassoziation: „Unterwelt" anregen müsse.

c) Der Himmel wird als Jenseits angesehen, was wohl auch mit verschiedenen, bereits angeführten Bestattungsformen in Zusammenhang zu bringen ist.

Schliefslich kommt es zu einer Differenzierung: Die Seelen der braven Menschen kommen in den Himmel, die der schlechten in die Unterwelt, in die Hölle. Allmählich bildet sich als Mittelding zwischen Himmel und Hölle eine dritte Örtlichkeit, das Fegefeuer, heraus. Sein Wesen ist auf bereits erwähnte Lustrationsvorstellungen zurückzuführen. Wiederum haben es die Priester mit Vergeltungsideen verquickt. Bald bilden sich geheime religiöse Gesellschaften, deren Zeremonien dahin zielen, ihren Mitgliedern ein angenehmes Jenseits zu verschaffen. Dahin gehören die Geheimgesellschaften der Totemisten, die eleusinischen und orphischen Mysterien der alten Griechen, die christlichen und buddhistischen Orden. Nicht die Sittlichkeit des Menschen ist nunmehr für ein freudiges Leben in einer anderen Welt mafsgebend, sondern seine Frömmigkeit. Auch Himmel und Hölle werden nach und nach noch in Unterabteilungen eingeteilt; der Himmel erscheint schliefslich als Erlösung von allem Erdenjammer. In der buddhistischen Religion findet eine Läuterung der Seele nach dem Tode durch Wanderung in verschiedene Tierleiber statt. Durch diese soll sie zur wahren Erkenntnis gelangen. Diese Seelenwanderungsvorstellung ist eine Lehre der Philosophen und ist letzten Endes auf die Ideen des Totemismus von der Heiligkeit der Seelentiere zurückzuführen.

15. Der Ursprung der Götterkulte. Solange es nur Dämonen gab, war von einem geordneten Kult keine Rede. Diese übersinnlichen Wesen wurden einfach im Affekt angerufen. Da den Göttern eine bestimmte Lebensführung zugedacht wird, so ist der Kult auch dieser angepafst. Freilich finden sich im totemistischen Zeitalter schon Andeutungen von Kulten, wie sie in den Vegetationsfesten und Männerweihen vorliegen, hinter denen aber zum Teil schon Göttervorstellungen zu suchen sind. Wir unterscheiden 3 Kultmittel:

a) das Gebet,
b) das Opfer,
c) die Heiligung.

Ad a) Das Gebet besteht ursprüglich darin, dafs man der Gottheit verschiedene Wünsche vorbringt, — Bittgebet, dann dankt man ihr für die etwaige Erfüllung der Wünsche, — Dankgebet. Vergebung von Sünden erfleht man späterhin im Bufsgebet. Noch höhere Formen sind

das Preisgebet, der Psalm und der Hymnus. Sie dienen dem Lobe der Gottheit.

Ad b) Das Opfer nahm ursprünglich vom Totenopfer seinen Ausgang. Die betreffenden Beigaben dienen, wie schon erwähnt, zuerst blofs den persönlichen Bedürfnissen des Verstorbenen, späterhin sollen sie auf die Gottheit magisch einwirken und endlich stellen sie ein Geschenk an sie dar. Das Opfer im eigentlichen Sinne ist ja an die Vorstellung eines Geschenkes geknüpft. Da es dabei auf seinen Wert ankam, ging man von einem Tier zu mehreren oder sehr vielen über, vom Tiere schliefslich zum Menschen — Menschenopfer — über. Der betreffende Mensch wurde dann von allen geehrt, weil er ja die Bufse für ihre Sünden auf sich nahm. So gelangt man allmählich zum Erlösungsgedanken. Mit der Sänftigung der Sitten ergab sich jedoch die Rückkehr vom Menschen zum Tiere. Fernerhin brachte man der Gottheit, da das höchste Gewicht auf den Wert der Gabe gelegt wurde, Schmuck und Geld dar. Dies führte allmählich dazu, dafs man diese Dinge den Priestern oder Armen opferte, um so indirekt auf die Gottheit einzuwirken, — das indirekte Opfer im Gegensatz zum direkten.

Wollte man die Heilung bestimmter Krankheiten bei der Gottheit durchsetzen, so brachte man ihr eine Nachbildung des leidenden Körperteiles als sog. Votivgabe dar. Sie entspricht ungefähr dem Bittgebet, während die sog. Weihegabe nach erfolgter Heilung mit dem Dankgebet in Analogie zu bringen ist.

Aus den Opfern entwickelte sich die Mantik, die Weissagung. Vor allem schlofs man aus den Zuckungen der Eingeweide des geopferten Tieres oder aus der Art des Aufsteigens des Rauches beim Brandopfer darauf, ob die Gottheit geneigt sei, die Wünsche des Flehenden zu erfüllen oder nicht. Schliefslich suchte man aus derartigen oder ähnlichen Vorzeichen überhaupt die Zukunft zu ergründen. Da bei den Vegetationsfesten deren Teilnehmer sich häufig in eine Exstase versetzten, so kam es bei ihnen zu Visionen. Aus diesen Vorkommnissen entwickelte sich allmählich das Orakelwesen.

Ad c) Die Heiligung ist vor allem in der Taufe zu erblicken, die jedoch sicherlich aus der Lustration hervorgeht. Die bei vielen Völkern vorkommende Beschneidung ist nach Wundt nicht, wie es die Auffassung der Bibel andeutet, zur Heiligung zu rechnen, sondern bedeutet ihm einfach eine Art Opfer. Hoden und Penis gelten ja als Seelensitze, daher fafst unser Autor das Abschneiden der Vorhaut als eine Darbringung dieses Seelensitzes an die Gottheit auf, indem ihr hier gewissermafsen pars pro toto dargebracht wird. Von vielen Seiten wird diese Operation als hygienische Mafsnahme gedeutet. Richard Andrée[1] erklärt sich nach Vorbringung verschiedener Auffassungen mit Ploss schliefslich dahin, dafs die Beschneidung als eine Vorbereitung für den Geschlechtsakt im Sinne der Beseitigung der häufig auftretenden Phimose zu deuten

[1] R. Andrée, Ethnographische Parallelen und Vergleiche, N. F. Leipzig 1889, S. 212.

sei. Ich vermute jedoch, dafs auch hier, wie bei vielen anderen Erscheinungen der Völkerkunde, kaum eine einzige Ursache für alle Völker zutreffen dürfte, sondern dafs man bei jedem einzelnen Volk die Prozedur aus seinen sämtlichen Sitten und Gebräuchen heraus wird erklären müssen. Ich glaube schon deshalb nicht an eine einheitliche Erklärungsmöglichkeit, weil die Circumcision in manchen Ländern an dem Knaben sofort oder bald nach der Geburt, in anderen wieder erst zur Zeit der auftretenden Geschlechtsreife vorgenommen wird. — Bei den Räucherungen, die bei verschiedenen Glaubensarten vorgeschrieben sind, ist wohl auch an eine Heiligung des Andächtigen durch das Verbrennen verschiedener, vom Priester geweihter Substanzen zu denken. In demselben Sinne wird der Fromme auch geheiligt, wenn er beim heiligen Abendmahl der katholischen Religion vermittels der Hostie und des Weines den Leib und das Blut Christi zu sich nimmt. Die Heiligkeit des Erlösers geht gewissermafsen derartig auf den Gläubigen über.

17. Die Kunst des Heldenzeitalters. Nach Wundt liegt das Wesen des primitiven und des totemistischen Zeitalters in der Bedürfnisbefriedigung, das des Heldenzeitalters in der Kunstbetätigung und das des Humanitätszeitalters in der Ausübung der Wissenschaft.

In den früheren Zeitaltern äufserte sich die Kunst hauptsächlich in der Verzierung von Gebrauchsgegenständen und in der Ausschmückuug des eigenen Körpers. Dabei kam beinahe immer ihre Zauberwirkung in Betracht. Es handelte sich nicht um rein ästhetische Zwecke, die erst im Heldenzeitalter zur Geltung kommen. Sie mufsten ja mit der Idealisierung des Menschen zum Helden und Gotte Hand in Hand gehen.

Erst jetzt konnte sich die Architektur entfalten, wo es sich vielfach um die Herstellung von Prachtbauten handelte, wie sie die Burg des Herrschers, der Tempel des Gottes oder das Grab eines Mächtigen erfordert. Man denke nur an die griechischen Tempel und die ägyptischen Pyramiden.

Die Plastik nahm vorwiegend von der Darstellung der Götter ihren Ausgang. Im Anklang an das totemistische Zeitalter erscheint die Gottheit ursprünglich in halb tierischer, halb menschlicher Gestalt, wie sich beispielsweise aus Reliefs in Ägypten und Babylon ergibt. Allmählich gelangt der Künstler dahin, das Wesen der Gottheit durch einen bestimmten Gesichtsausdruck in Griechenland den der Milde, in Mexiko den der Furchtbarkeit zu charakterisieren. In weiterer Folge entwickelte sich aus diesen beiden Darstellungsformen die Bedeutsamkeit, die sich in dem betreffenden Antlitze widerspiegelte.

Da das häufig freistehende Götterbild zur Betrachtung der umgebenden Landschaft anregte, so kam es auch zur Entwicklung der Malerei. Dies die Ansicht Wundts. Doch erlebte sie sicherlich erst im Zeitalter der Humanität eine nennenswerte Entfaltung.

Die musischen Künste. Während früher der Märchenheld in Prosa gefeiert wurde, regten die Taten des Sagenhelden den Menschen zur

dichterischen Form an. Sie fand sich zuerst in den Romanzen, aus denen allmählich das Heldenepos entstanden sein dürfte.

Das Drama ist sowohl bei den alten Griechen, als auch im Mittelalter [das christliche] Drama zuerst aus dem Gottesdienste hervorgegangen. In diesen seinen Anfängen werden die Schicksale des Menschen von der Gottheit gelenkt. Es ist in diesem Stadium in poetischer Form gehalten. Allmählich entwindet sich das Theater dem Einflufs der Religion, und der Mensch tritt als selbständig handelndes Wesen auf. Bei voller Entwicklung dieser Form ist bereits der Übergang zur Prosa gegeben; doch bezeichnet sie schon den Übergang zum Zeitalter der Humanität, in dem sie ihre volle Entfaltung erlangt.

Auch die Musik tritt im Heldenzeitalter zuerst in der Kirche als Begleitung der religiösen Gesänge auf. Nur ganz allmählich ringt sie sich zur Selbständigkeit empor. Im Vollbesitze dieses Stadiums finden wir sie erst im nächsten Zeitalter.

Alle musischen Künste gehen im Heldenzeitalter, wie Wundt ganz richtig erklärt, vom Kult aus.

Viertes Kapitel: Die Entwicklung zur Humanität.

1. Der Begriff der Humanität. Die trennenden Begriffe der Nationalität werden allmählich fallen gelassen; man sieht im Menschen eines jeden Volkes nur mehr den Menschen als solchen. Bei den Griechen und Römern ist diese Entwicklungsform erst im Werden, da sie alle, nicht ihrem Stamme angehörigen Menschen mit einer verächtlichen Bezeichnung Barbaren nennen. Auch wird nach Wundt in dem ganzen Zeitalter, in dem wir auch jetzt noch leben, der ideale Begriff der Humanität nicht tatsächlich erreicht, sondern nur erstrebt. Deshalb hat Wundt als Kapitelüberschrift die Worte: „Die Entwicklung zur Humanität" gewählt. Die ganze geistige Richtung des Zeitalters äufsert sich, dem Verfasser zufolge: In der Gründung von Weltreichen, in dem Entstehen einer Weltkultur, in der Schaffung von Weltreligionen und in der allmählichen Ausbildung einer Weltgeschichte.

2. Die Weltreiche. Babylon, Persien, Ägypten und das römische Reich rechtfertigten bis zu einem gewissen Grade diese Bezeichnung. Eine verspätete Form des Weltreiches findet sich in den von Napoleon I. beherrschten Ländermassen wieder. Wundt spürt dem Wunsche der Menschen, die Welt zu beherrschen, nach und findet dafür folgende Gründe:

a) Das Streben nach möglichster Machtentfaltung. (Wo viele Menschen, wie in einem Weltreiche, zur Verfügung stehen, kann man ja Grofses leisten. Man kann Pyramiden bauen, wie die Ägypter, man kann andererseits grofse Strafsenzüge herstellen, wie die Römer u. dgl. mehr.)

b) Die philosophische Auffassung des Weltalls im Altertum. (Man dachte sich im Altertum die Erde als im Mittelpunkt der Welt befindlich und den Himmel und die Gestirne als zu ihr gehörig. Wenn

man also die Erde als Ganzes beherrscht, soweit sie damals eben bekannt war, so ist man dadurch der Herr des Weltalls.)

3. Die Weltkultur. Durch die besseren Verkehrsmöglichkeiten mufste sich allmählich die Kultur der verschiedenen Völker vereinheitlichen, indem Kulturgüter von einem Lande zum anderen sehr leicht übergehen konnten. Dadurch, dafs eine einzige Sprache im Handel die herrschende wurde, war ein weiteres Moment gegeben, welche diese Kulturausgleichung fördern konnte. Im Altertum figurierte in diesem Sinne das Griechische als Weltsprache. Im Zeitalter der Renaissance war dem Italienischen dieselbe Rolle vorbehalten.

4. Die Weltreligionen. Ursprünglich hat jede Nation ihre eigenen Götter. Es mufs dies auch so sein, da in den Göttern die Nationaleigenschaften des betreffenden Volkes verkörpert sind, also aufserhalb ihres Landes bedeutungslos werden müssen. Erst das Christentum und der Buddhismus haben sich zu wahren Weltreligionen entwickelt. Ich glaube, dafs man den Islam auch hierher rechnen sollte. Wundt fragt sich, warum nur diesen beiden Glaubensarten eine solche Verbreitung beschieden war. Er findet die Antwort in folgenden Momenten: Sowohl das Christentum als auch der Buddhismus befassen sich vielfach mit Krankheit und Tod, allgemein menschlichen Interessen-Sphären. Das Christentum eröffnet allen Rechtgläubigen das Himmelreich, spricht also zum Gefühl. Der Buddhismus lehrt, dafs die Seele des Dahingeschiedenen nach einer langen Wanderung durch verschiedene Tierleiber zur wahren Erkenntnis gelangt, — wendet sich hiermit an den Geist. Es liegt hierin eine Philosophie, die dem gerne grübelnden Orientalen zugesagt haben mag. Beide Religionsstifter waren Menschen im edelsten Sinne des Wortes und haben irdische Leiden durchgemacht; daher kann der Gläubige sich in seinen Nöten am besten an sie wenden und auf ein volles Verständnis rechnen. Der Gott des früheren Zeitalters zeichnete sich durch eine ausgeprägte Persönlichkeit aus. Christus und Buddha sind nicht nur Menschen, sondern sie sind nach ihrem Tode sogar zu überpersönlichen Göttern geworden. Sowohl im Buddhismus als auch im Christentum gibt es keine bevorzugte Gesellschaft, die die Freuden des Jenseits für sich in Anspruch nehmen könnte, wie bei den erwähnten Mysterienkulten und ähnlichen Vereinigungen: der Himmel steht allen offen. Aufserdem haben beide Glaubensarten früher bestandene Religionen in sich aufgenommen, wie ja die in ihnen bestehende Dämonen- und Heiligenverehrung beweist.

5. Die Weltgeschichte. Als solche wird zumeist die Geschichte der Kulturvölker betrachtet, weil in ihren Schicksalen ein führender, menschlicher Wille zu konstatieren ist; hingegen bezeichnet man gemeiniglich die Naturvölker mangels dieses Willens als geschichtslos. Nach Wundt sollte aber eigentlich die Weltgeschichte, analog der Geschichte der Tier- oder Pflanzenwelt alle Menschen umfassen. Als Zweck der Geschichtsforschung betrachtete die rationalistische Philosophie des 18. Jahrhunderts den Nachweis, dafs Gott die Menschheit einem bestimmten Ziele, das heifst einer immer höheren Vollkommenheit zuführe, also eine teleologische Auffassung. Unsere

Zeit hat mit dieser Ansicht gebrochen und meint blofs, dafs die Geschichte den Beweis erbringe, dafs die Menschheit durch Selbsterziehung einer schliefslichen Vollendung entgegengehe. WUNDT empfiehlt aber, wie ich glaube, mit Recht, das Studium der Entwicklung der menschlichen Seele der gesamten Menschheit, wie sie sich aus den vorliegenden Tatsachen ergibt, als Leitfaden der ganzen Geschichtsforschung zu betrachten. Dafs hier die Naturvölker auch inbegriffen sind, ergibt sich aus dieser Definition von selbst. Dies wäre also nach WUNDT die Weltgeschichte, wie sie in Zukunft zu betreiben wäre und wie sie einem wirklichen Zeitalter der Humanität entspräche. Mit diesen Betrachtungen beendet WUNDT seine „Elemente der Völkerpsychologie".

Dem Verfasser gebührt das grofse Verdienst, meines Wissens, zum ersten Male eine präzise Definition des primitiven Menschen gegeben zu haben. Ich betrachte es ferner als eine glänzende Idee, alle Kulturäufserugen des Totemismus von einem Punkte, nämlich von der Tierverehrung ausstrahlen zu lassen. Es ist dies auch eine grofse Erleichterung beim Studium der Völkerkunde, wenn man imstande ist, viele disparate Erscheinungen auf eine einzige zurückzuführen. In diesem Sinne glaube ich, hat WUNDT der Ethnologie einen guten Dienst geleistet. Das Kapitel über das Heldenzeitalter und das über die Entwicklung zur Humanität sind sicherlich in ihren Grundlinien ausgezeichnet. Jedoch kommen sie für unsere Wissenschaft, die sich ja hauptsächlich den Naturvölkern zuwendet, weit weniger in Betracht. Vortrefflich finde ich es auch, wenn WUNDT, wie bereits erwähnt, das Wesen des primitiven und des totemistischen Zeitalters in der Bedürfnisbefriedigung, das des Heldenzeitalters in der Kunstbetätigung und das des Humanitätszeitalters in der Ausübung der Wissenschaft sucht. Auch die Aufstellung der einzelnen Zeitalter behufs Erleichterung der Übersicht über sämtliche Kultureigentümlichkeiten der Menschheit ist als geradezu geniale Idee zu betrachten. Doch ist WUNDT sicherlich nicht ganz von dem Vorwurfe freizusprechen, dafs er seinem System zuliebe oft den Tatsachen Gewalt angetan hat, wie ich es ja an den betreffenden Stellen stets erwähnt habe. Zum Teil mag dies jedoch auch damit zu entschuldigen sein, dafs der Philosoph von Fach unmöglich mit dem ganzen einschlägigen Wissen der Ethnologie vertraut sein kann. Manchmal, glaube ich, verläfst sich WUNDT auch auf die in der Philosophie noch nicht ganz ausgemerzte rationalistische Spekulation. Im grofsen und ganzen mufs aber die Ethnologie WILHELM WUNDTS „Elemente der Völkerpsychologie" als ein treffliches Werk mit Freuden begrüfsen.

Notiz über einen im Traum angestellten Versuch, den Traum selbst zu analysieren.

Von Gustav Kafka (München).

Dafs ein Träumer seinen Traum als solchen erkennt, gehört nicht zu den Seltenheiten; auch kommt es, wie schon Lichtenberg bemerkt, oft genug vor, dafs man im Traum durch andere Traumpersonen über Fragen Aufklärung erhält, die man selbst nicht zu beantworten weifs. Der Fall jedoch, dafs der Traumcharakter des Erlebnisses aus der Unsinnigkeit der von einer Traumperson getanen Äufserung erschlossen wird und die Verwunderung über jene Unsinnigkeit den Anlafs zu einer Art psychologischen Experimentes gibt, scheint immerhin der Mitteilung nicht ganz unwert.

Dieser Fall war in folgendem Traum verwirklicht. Ich sprach mit zwei mir im übrigen fremden Herren über die körperlichen Vorzüge und Fehler eines mir ebenfalls nicht näher bekannten jungen Mädchens. „Nein", sagte der eine, „schön kann man dieses Mädchen wirklich nicht nennen, denn sie ist doch geradezu aus zwei Säumen zusammengesetzt". Die unverständliche Ausdrucksweise erweckte nun, noch im Traum, meine Erinnerung an jene Lichtenbergschen Fälle und zugleich den Wunsch, die eigentümliche Tatsache näher zu untersuchen, dafs meine eigene Psyche einer fiktiven Traumperson Worte in den Mund lege, die ich nicht zu verstehen imstande sei. Ich bat daher den Herrn, der gesprochen hatte, seine Äufserung über das junge Mädchen zu wiederholen. Während er jedoch erwiderte, er könne sich seiner Worte selbst nicht mehr entsinnen, belehrte mich der zweite Herr folgendermafsen: „Wissen Sie denn nicht, dafs man in den Tanzkränzchen die Jungen, die an der Wand herumstehen ohne zu tanzen, „„Säume"" nennt? Weil aber die Jungen immer wie Bäume oder Holzklötze herumstehen, hat Herr N. N." (ein Name ist mir nicht in Erinnerung geblieben) „jenen Ausdruck gebraucht, um damit anzudeuten, dafs der Körper des jungen Mädchens, von dem wir sprachen, gewissermafsen aus zwei Klötzen zusammengesetzt sei, d. h. dafs sie keine Taille habe". Diese Aufklärung erschien mir im Traume vollkommen befriedigend und ich verfehlte nicht, sie kurz darauf, nach einer Veränderung der Traumumgebung, einer neuen Traumperson zu erzählen.

Darf man sich nun vielleicht nicht allzu sehr darüber wundern, dafs ein „berufsmäfsiger" Psychologe die gewohnte introspektive Einstellung auch im Traume beibehält, so erscheint das mitgeteilte Erlebnis doch jedenfalls insofern bemerkenswert, als es offenbar eine mannigfache Spaltung der Persönlichkeit voraussetzt.

Zunächst mufs die ursprüngliche Person A des „naiven" Träumers von der Person B unterschieden werden, welche die dem A unverständliche Äufserung von den „Säumen" tut. Alsbald aber entwickelt sich aus der Person A die Person C des „kritischen" Träumers, der die Äufserung des B nicht mehr schlechterdings als unverständlich hinnimmt, sondern sie als unsinnig beurteilt und ein psychologisches „Experiment" anzustellen beschliefst, um den Gründen jenes Unsinns auf die Spur zu

kommen. Das Experiment wird durch die Frage der Person C an die Person B eingeleitet. Die ausweichende Antwort der Person B erweckt jedoch den Eindruck, als ob sie lediglich dazu bestimmt wäre, die Zeit auszufüllen, welche die in Gestalt des zweiten Herrn jetzt erst in das Gespräch eingreifende Person D braucht, um nach einer „sinngemäfsen" Erklärung der fraglichen Worte zu suchen. Man könnte daher vielleicht an einen noch weiter zurückliegenden Antagonisten E der Person C denken, der seinerseits die Personen B und D auftreten liefse.

Aber auch inhaltlich bietet die von der Person D gegebene Erklärung ein gewisses Interesse, denn sie erscheint nur verständlich als Versuch, zwischen dem Begriff „Saum" und dem Begriff „unförmiger (weil getadelter) weiblicher Körper" eine Assoziation zu knüpfen. Diese Assoziation führt über ein Mittelglied, das in den Begriffen „Baum" und „Holzklotz" liegt, und kristallisiert gewissermafsen von zwei Zentren her. Von dem Worte „Saum" führt nämlich eine Klangassoziation zu dem Worte „Baum", von dem Begriff „unförmiger weiblicher Körper" eine Ähnlichkeitsassoziation zu dem Begriff „Holzklotz", und die Verschmelzung der beiden Kristallisationszentren erfolgt in der Weise, dafs der Begriff „Holzklotz", der mit dem Begriffe „Baum" zusammenfliefst, zugleich eine innere Verbindung mit dem Begriffe „Saum" eingeht, indem das Bild der Tanzstunde die — allerdings verzweifelt weit hergeholte — Möglichkeit gibt, einen „Saum" aus „Holzklötzen" hergestellt zu denken. Zugleich erscheint in diesem Bild die Beziehung zwischen Holzklötzen und Weiblichkeit nach psychoanalytischem Sprachgebrauch „überdeterminiert".

Der Psychoanalytiker wird es sich übrigens wohl kaum versagen, die „Säume", aus denen der Körper des Mädchens „zusammengesetzt" sein soll, nach seiner Art zu deuten.

Heilen und Bilden.

Von Dr. ALEXANDER NEUER (Wien).

„Der traf wahrlich die Wahrheit nicht, der das Wort nach ihr schofs vom Willen zum Dasein; nicht Wille zum Dasein, so lehre ich's dich, nein. Wille zur Macht!" Unter allen, die abseits von aller Schulpsychologie und trotz ihr Psychologen waren, ist NIETZSCHE der gröfsten einer. Man wird seinen spekulativen und ethischen Konstruktionen mit Recht alle Bedeutung nehmen dürfen — die Gegenwart überschätzt ihn ja ohnehin nicht, wenn sie ihn blofs als Dichter gelten läfst —, aber seine tiefen psychologischen Intuitionen, in denen er weit über wesensverwandte Geister wie MONTAIGNE, AMIEL oder VAUVENARGUE hinausragt, sichern ihm Unsterblichkeit. Trotz der Schulpsychologie, wiederhole ich, die sich brüstet, auf dem festen und kontrollierbaren Boden der Fremdbeobachtung in den Laboratorien zu stehen. Nur hat diese Laboratorienpsychologie ihre scheinbare Exaktheit

teuer erkauft: sie hat die allgemeinsten und abstraktesten Gesetze des Seelenlebens gewonnen, die keine Gesetze sind — oder sind etwa die nichtssagenden Assoziationsregeln Gesetze? — und hat die Realität, das lebendige Individuum, den lebenden Menschen verloren. Historisch kann man diese Monstrosität verstehen und verzeihen. Sie war bedingt durch den Siegeszug der Naturwissenschaften im vorigen Jahrhundert, den einerseits die Anwendung der Mathematik, andererseits die des Experiments ermöglichte. Der Schaden, den dieses Schielen nach der Naturwissenschaft angerichtet hat, ist gar nicht mehr gut zu machen. Alles, was die physiologische Experimentalpsychologie an wertvollen Ergebnissen aufzuweisen hat, interessiert den Psychologen gar nicht, ist reine Sinnesphysiologie. Man urteile einmal unvoreingenommen, ob man jemanden verstehen lernt, wenn man weifs, welche Reaktion schneller vor sich geht, die motorische oder die sensorische, genau ausgedrückt in Tausendstel von Sekunden, oder wenn man weifs, dafs man beim schnellen Lesen nur die ersten Buchstaben des Wortes und von diesen nur den oberen Teil erfafst und dergleichen Tatsachen mehr. Man verzeihe mir diese Übertreibung, aber mir scheint der Hund, der die drohende Haltung seines Herrn richtig zu deuten weifs, ein gröfserer Psychologe, d. h. Seelenkenner zu sein. Ich weifs, auch diese Reaktion des Hundes würde ein Jaques Loeb auf Tropismen und schliefslich auf optisch-chemische Energieumwandlung „zurückführen", oder, wie er sagen würde, erklären, nur meine ich, „verstanden" hat man dann diesen Hund ebensowenig, wie man seinen Herrn verstanden hat, wenn man die drohende Miene aus chemischen Prozessen in Muskeln und Nerven erklären wollte. Einen Einwand aber, und zwar einen wesentlichen will ich der Schulpsychologie gelten lassen, einen Einwand, den schon die Scholastik gekannt hat: individuum est ineffabile: das, was das Individuum zum Individuum macht, sein ganz spezifischer, ganz eigenartiger Kern, läfst sich nicht einmal in Worte kleiden. Hier ist der springende Punkt. Wer das in seiner ganzen Tragweite erfafst, wird verstehen, warum so lange an der Möglichkeit einer wissenschaftlichen Individualpsychologie gezweifelt wurde. Aber die Einsichtigen wufsten, dafs Irrationalismus nicht Agnostizismus ist; die Überzeugung, dafs der Kern der Welt und des Ichs mehr ist als „Schulweisheit sich träumen läfst", darf nicht gleich gesetzt werden dem Glauben, dieser Kern wäre unerkennbar. Man darf vielleicht sagen, der Weg zum Ziele ist schwierig, ist unendlich, aber jeder Schritt, den wir auf diesem Wege machen, führt uns dem Ziele, der Erfassung des Kernes näher. Nur eins darf man nicht glauben: der Weg der Assoziationspsychologie wäre dieser Weg. Und unter Assoziationspsychologie sei hier ohne weitere Begründung, aber sicherlich mit Recht, jede naturwissenschaftliche orientierte, selbst die scheinbar voluntaristische Psychologie Wundts verstanden.

Woher aber nehmen wir das Kriterium, das uns zeigt, dafs wir den richtigen Weg gehen? Oder anders formuliert: Wie ist Individualpsychologie möglich, die mehr ist als Physiologie und Phänomenologie? Wobei zu beachten ist, dafs die unerläfsliche Notwendigkeit und der unermefsliche Nutzen einer Phänomenologie seit Dilthey — dieser sprach von beschreibender und zergliedernder Psychologie —, Brentano, Husserl, Stumpf

und TH. LIPPS erst in der jüngsten Gegenwart erkannt werden, ja sonderbarerweise sogar von der Würzburg-Bonner KÜLPE-Schule, die sich überzeugen mufste, dafs man dem Individuum mit Experimenten nicht beikommen kann und so, anfangs zur eigenen Bestürzung, der Phänomenologie als Denkpsychologie in die Hände arbeitet. Aber Phänomenologie, oder wie HANS DRIESCH sie jüngst genannt hat, die Selbstbesinnungslehre ist nicht Psychologie, ist nur unerläfsliche Voraussetzung einer solchen, was trotz gegenteiliger Versicherungen betont werden mufs, weil die Stimmen sich mehren, die Phänomenologie und verstehende Psychologie gleichsetzen. LOSSKIJS Intuitivismus und die LIPPS-Schule kranken an diesem Fehler. Hier sei auch auf die allgemeine Psychopathologie KARL JASPERS hingewiesen, ein Buch, das einem Fachpsychologen zur Ehre gereicht hätte. Aber auch für ihn ist Phänomenologie verstehende Psychologie, wie wohl er diese scharf von der erklärenden scheidet.

Individualpsychologie mufs mehr sein als Phänomenologie. — Uns Wienern läge es nun nahe, zu glauben, dafs vielleicht der Weg, den uns FREUDS Psychoanalyse gewiesen hat, zur Individualpsychologie führen könnte. Ich mufs gestehen, dafs ich in der Psychoanalyse eine neue Methode nicht erblicken kann. Denn entweder versteht man unter Analyse die geometrische Methode der Analysis, die schon EUKLID gekannt hat, eine Methode, die das Gesuchte als bekannt annimmt und durch daraus gezogene Schlüsse deduktiv auf erwiesene Wahrheiten zurückkommt — dann ist Analyse keine spezifische Methode der Psychologie, sondern ist allen Geisteswissenschaften und den „idealen“ Wissenschaften der Mathematik eigen; oder man versteht unter Analyse eine Art chemischer Trennung — dann ist eine solche plumpe Metapher für das Seelische von vornherein abzuweisen. Und was gar den Inhalt betrifft, den FREUD „psychoanalytisch“ gewonnen zu haben glaubt, übertrifft er oft an Naivität die Gehirnmythologien der Assoziationspsychologen. Aber SAUL ging aus ..... auf dem Wege fand FREUD vieles, das sich in eine verstehende Psychologie, die nur Individualpsychologie sein kann, einordnen liefse. Hätte er doch sein physiologisches Mäntelchen abgetan!

Vielleicht liefse sich der richtige Weg finden, wenn man den Grundfehler vermeiden lernte, den die Assoziationspsychologie beging. Man hat frühzeitig deren Trostlosigkeit eingesehen, ja im eigenen Lager erhoben sich unbefriedigte Denker, unter ihnen besonders WUNDT, die gegen den „Mechanismus“ auf geistigem Gebiete Stellung nahmen. Ich erinnere blofs an WUNDTS Prinzip der schöpferischen Synthese, den Grundpfeiler seines Voluntarismus. Und doch blieb diese Stellungnahme eine Halbheit. Man denke, dem Voluntaristen WUNDT ist der Wille doch nicht das letzte einfachste Element des Seelischen, sondern läfst sich auf Empfindungen und Gefühle zurückführen. Und das ist übrigens gar nicht so überraschend, wenn man sich erinnert, dafs er ja aus dem Lager der Assoziationspsychologie stammt.

WILLIAM STERN hat in seinem Werk „Person und Sache“ 1906 den Fehler klar erkannt. Er sah ihn in der „sachlichen“ Betrachtungsweise, in der mechanistisch-kausalen, die uns verleitet, das Psychische nach Art der toten Natur zu atomisieren und die zwischen diesen Seelenatomen

herrschenden Beziehungen zu suchen. Dagegen begründet STERN einen „Personalismus“, eine immanent-teleologische Betrachtungsweise und diese scheint mir den Weg zu einer Individualpsychologie bahnen zu können. Doch STERNS „differenzielle Psychologie“ (1911) bringt einerseits Methoden, die allzu sehr mit denen der Experimentalpsychologie liebäugeln, und verzichtet andererseits darauf, inhaltlich Individualpsychologie zu sein. So fehlte eine solche bis auf die Gegenwart und wenn nicht psychologische Romanschriftsteller, dramatische Dichter, kühne Metaphysiker des Ichs wie SCHOPENHAUER, HARTMANN, BAHNSEN, NIETZSCHE, ohne ausdrücklich von Individualpsychologie zu sprechen, mehr intuitiv, als diskursiv Individualpsychologie getrieben hätten — die Hoffnung auf eine „wissenschaftliche“ Einsicht in die menschliche Seele wäre nicht nur unerfüllt geblieben, sie hätte sich nicht einmal geregt. Und der Spruch behielte Recht: individuum est ineffabile.

Da lernte ich vor kurzem eine Richtung kennen, von der es hiefs, sie wäre ein Zweig der FREUD-Schule. Ich konnte mich überzeugen, dafs diese Herkunft blofs historisches Faktum war, weiter aber keine inneren Beziehungen zur Lehre dieser Richtung hatte, wenigstens so weit nicht, als es für die Begründung einer Individualpsychologie in Betracht kam. Denn abgesehen von allem Medizinisch-Therapeutischen fand ich in ALFRED ADLERS „Der nervöse Charakter“ zum ersten Male all das, was weder die Phänomenologie noch STERNS differenzielle Psychologie bieten konnten oder wollten, das „Verstehen“ des Individuums aus seiner immanent-teleologischen Zielstrebigkeit. Und nun ist ein Buch erschienen, das mich von der Fruchtbarkeit der Individualpsychologie überzeugte.

Unter dem Titel „Heilen und Bilden“ (ärztlich-pädagogische Arbeiten des Vereins für Individualpsychologie, herausgegeben von ALFRED ADLER und KARL FURTMÜLLER, bei Ernst Reinhardt, München 1913) legt diese Richtung ihre Arbeiten der Öffentlichkeit vor. Ich will hier nicht Kleinliches bemängeln, will nicht erwähnen, wieviel Unkritisches diese Richtung noch wird abwerfen müssen, um mit voller Klarheit die Standpunkte einer erklärenden und verstehenden Psychologie nicht zu verwischen — das alles soll hier zurücktreten, weil es mir wichtig scheint, jene Grundtendenz herauszuheben, die die einzelnen Arbeiten dieser Forscher aus den verschiedensten Gebieten verbindet. Und nun in medias res!

Wer das Seelenleben in seinem innersten Kern erfassen will, mufs die Leitlinie, den Lebensplan, den Zielpunkt kennen, nach welchem hin alle Äufserungen der Seele tendieren, alles, was man im weitesten Sinne Ausdruck, Zeichen oder Symbol der Seele nennen könnte, wie Mienenspiel, Worte und Handlungen. Nebenbei sei bemerkt, dafs eine heute noch fehlende Semasiologie, wie HEINRICH GOMPERZ die „Bedeutungslehre“ nannte, von gröfstem Nutzen wäre. ADLER hat nun, ausgehend von einer Organminderwertigkeitstheorie, die in diesem Zusammenhang unerwähnt bleiben soll, gefunden, dafs dieser Zentralpunkt, der innere Kern, das Wesentliche an der menschlichen Seele die Expansionstendenz ist. Hier berührt sich seine Lehre mit den tiefsten Einsichten der Voluntaristen. Aber im Gegensatz zu SCHOPENHAUER, für den das reale Wesen der blinde Wille zum Dasein war, und auch im Gegensatz zu NIETZSCHE, der, wie anfangs zitiert, des

Menschen Kern im Willen zur Macht sah, weifs ADLER, dafs der Wille als psychologische Kategorie das Individuum nicht ganz erschöpfen kann, weil dieses ein psychophysisches ist, oder, wie STERN sagt, als psychophysisch-neutral bezeichnet werden mufs. Für diese Expansionstendenz hat ADLER zur Verbildlichung und in speziellen Fällen synonyme Ausdrücke geprägt: er nennt sie z. B. auch Streben nach dem Persönlichkeitsideal, oder Streben nach Oben, oft auch den männlichen Protest (im heute besonders dem Kinde augenfälligen Gegensatz von Mann und Weib), manchmal spricht er vom Aggressionstrieb. In allen Fällen ist der konstante Faktor diese Expansionstendenz, der variable Faktor das Milieu im weitesten Sinne, also die tote und lebende Umwelt, die Mitmenschen, die Gesellschaft, der objektive Geist, soweit er in Sprache, Sitte, Religion und Recht niedergelegt ist, besonders aber die Eltern, die Geschwister und die Lehrer. Das Produkt aus konstantem und variablem Faktor mufs selbst variabel sein: die Leitlinie ist trotz gleicher Expansionstendenz mannigfach. Man denke blofs an NIETZSCHES Ressentiment, um zu erfassen, was ADLER darunter versteht. Zur Erreichung seines Lebensplanes, seines Persönlichkeitsideals bedient sich das Individuum bald der „Sicherungstendenz", indem es scheinbar Gefahren und Widerständen ausweicht, nur um sie zu umgehen und doch so zu überwinden, bald aber bedient es sich des Aggressionstriebes, der die Expansionstendenz nur noch stärker betont. Wohlgemerkt, das alles mufs vom Individuum selbst nicht gewufst werden. Wenn andere Theorien das Unbewufste in ihre Konstruktionen einfügen mufsten, diese Individualpsychologie hat es nicht nötig. Für sie steht das Individuum jenseits des Gegensatzes von Psychischem und Physischem, oder besser noch, dieser Gegensatz berührt sein Wesen gar nicht, weil es selbst erst zum Zwecke der Wissenschaft Psychisches und Physisches als Erscheinungsgruppen trennt.

Mit Leichtigkeit können nun alle psychischen Eigentümlichkeiten des Individuums aus dieser Zielstrebigkeit verstanden werden. Trotz, Mut, Ehrgeiz, Tapferkeit, Herrschsucht, Wifsbegierde usw. einerseits, Angst, Scham, Schüchternheit, Neid, Geiz, Lügenhaftigkeit, Feigheit, Unterwerfung andererseits sind als Aggression oder Sicherung zu verstehen. „Es ist wie beim Wachstum der Organismen überhaupt, etwa der Pflanzen: die einen durchbrechen jeden Widerstand und streben mutig empor, die anderen ducken sich und kriechen ängstlich am Boden, bis sie sich zögernd und anklammernd erheben. Denn hinauf, zur Sonne, wollen sie alle" (ADLER, Seite 120). Die Lebenslinie auf eine knappe Formel zu bringen, gelingt natürlich leichter in extremen Fällen, besonders in Krankheitsfällen, und so ist es nicht zu verwundern, dafs es ein Nervenarzt war, der uns diesen Weg zur Individualpsychologie wies. Deutlich sind auch die Leitlinie und ihre Verzerrungen beim Kinde, das noch nicht gelernt hat, alle Möglichkeiten auszunützen, um seine Expansionstendenz zu befriedigen. Gerade seine Hilflosigkeit und Schwäche, das Minderwertigkeitsgefühl, wie ADLER sagt, sind genetisch der Ursprung aller in der Folgezeit fixierten Charakterzüge.

Gerade für die Kinderpsychologie erweist diese Individualpsychologie ihre Tauglichkeit. Wie die Ethik, die Rechtslehre, wie die Geisteswissenschaften überhaupt, hat auch die Pädagogik des psychologischen Unterbaus

entbehrt. Was sich dafür ausgab, wie z. B. die experimentelle Pädagogik Meumanns, war es nur dort, wo trotz des Experimentes nicht der Forscher, sondern der Mensch das Wort führte. Nun ist gerade die Pädagogik der beste Prüfstein für den Wert einer Psychologie. Man lese blofs, was Adler über die Erziehung der Eltern sagt, oder Otto Kaus über die Lügenhaftigkeit beim Kinde, Carl Furtmüller über „selbsterfundene Märchen", man lese die einzelnen Aufsätze über Berufswahl von Stefan von Máday, Adler und Josef Kramer, und man wird verstehen, warum mir diese teleologisch-orientierte Individualpsychologie den Vorzug vor der öden und trostlosen Assoziationspsychologie in allen ihren Arten und Abarten zu verdienen scheint.

Inhaltlich zerfällt das Buch in zwei Teile. Der erste besteht aus Aufsätzen Adlers, die in mannigfachen Zeitschriften in den letzten Jahren erschienen waren und gibt so ein Bild von der Entwicklung seiner Gedanken, die in der Organminderwertigkeitstheorie ihren Ursprung nahmen. Aber nicht so sehr diese Theorie selbst, als die aus dieser gewonnene Methode der Seelenforschung scheint mir das Neue und Bedeutsame in Adlers Lehren zu sein. Der zweite Teil bringt Arbeiten aus dem Kreise derer, die teilweise der gemeinsame Ausgang von Freuds Psychoanalyse, teilweise der Zufall Adlers Gedanken kennen lernen liefs. Den Kreis der Mitarbeiter an der Individualpsychologie, die fast auf allen Gebieten des geistigen Lebens gefordert wird, zu erweitern, ist die Hoffnung der Herausgeber. Wem aber die Erziehung der Jugend als vornehmste Aufgabe der Familie und Gesellschaft gilt, dem, der weifs, dafs die heutige Erziehung in Schule und Haus mehr auf äufsere geistige und körperliche Güter als auf Kultur gerichtet ist, und dem, der mit Nietzsche will, dafs die kommende Generation höher sei als die gegenwärtige, möchte ich vor allen dieses Buch empfehlen.

Einzelberichte.

Dr. FRANZ KOBLER, Wien. **Ein rechtspsychologisches Experiment.** *AgOeGerZ* **64** (30/31), 337—345. 1913.

Der Verf. ist bereits in einer früheren Arbeit[1] für die experimentelle Erforschung des Rechtsbewufstseins eingetreten und hat daselbst über zwei einschlägige Versuche berichtet, die er im Frühjahr 1912 im Kreise der Wiener „Freien juristischen Vereinigung" veranstaltet hatte. Der eine dieser Versuche war in folgender Weise angelegt worden: Auf Grund eines einfachen Zivilrechtsfalles wurden für Parteien und Zeugen Informationen ausgearbeitet, die vor Veranstaltung des Experimentes den sich freiwillig meldenden Teilnehmern (der Majorität nach Laien) mit der Weisung eingehändigt wurden, sich die darin skizzierten Rollen zu eigen zu machen. Am Tage des Experimentes wurde eine aus zwei Laien bestehende Richterbank konstituiert. Die Richter hatten den Prozefs nach ihrem Gutdünken und freien Ermessen durchzuführen. Die Beratung der Richter sollte öffentlich erfolgen. Nach Beendigung der Verhandlung wurde der Prozefs von einem Berufsrichter unter Berücksichtigung des geltenden Rechtes neuerlich selbständig durchgeführt.

Dieses Experiment war ersichtlich ganz auf das Problem des Rechtsbewufstseins, insbesondere das der rechtlichen Reaktionsweise eingestellt.[2] Es bildet ein Gegenstück zu den aussagepsychologischen Rekonstruktionsversuchen, wie sie von ARNO GÜNTHER[3] und anderen, in besonders vollendeter Weise jedoch von A. J. ELISTRATOV und A. V. ZAVADSKIJ[4] vorgenommen worden sind. Bei der methodischen Verschiedenheit beider Versuchsarten — der rechtspsychologische Versuch ist nach Ansicht des Verf. weit eher

---

[1] Die Erforschung des Rechtsbewufstseins durch Beobachtung und Experiment, *JuBl* 1912 (26/27).

[2] Das zweite Experiment stellt sich als eine Untersuchung der R e c h t s k e n n t n i s s e in Form einer mündlichen Enquete dar.

[3] Ein Vorgang in der Wiedergabe naiver Zeugen und in der Rekonstruktion durch Juristen. *BPsAu* 2 (4), 489—522. 1906.

[4] Zur Frage der Zuverlässigkeit von Zeugenaussagen. Referiert in *BPsAu* 2 (2), 212—214. 1905.

mit den ästhetischen als mit den aussagepsychologischen Experimenten in eine Reihe zu stellen — wird ihre abgesonderte Behandlung im allgemeinen gewifs gerechtfertigt sein. Dennoch kann ein prinzipieller Einwand gegen die fallweise Verschmelzung derselben zu einem einheitlichen Experiment nicht erhoben werden. Sie wird aber geradezu durch den Umstand gefordert, dafs die rechtliche Beurteilung sowohl der juristisch relevanten Aussage, als auch der Tatbestandsrekonstruktion vielfach immanent und in beiden Beziehungen richtunggebend ist. Als ein solches, beide Versuche zusammenfassendes Experiment stellt sich das in der vorliegenden Abhandlung bearbeitete dar.

Der Verf. veranstaltete vorerst am 10. Dezember 1912 in der „Freien juristischen Vereinigung" folgenden Vorgangsversuch: Im Anschlufs an einen Vortrag des Herrn Dr. Kl. über die interessantesten juristischen Ereignisse des vergangenen Jahres entspann sich zwischen dem Ref. und dem Verf., als dem Diskussionsleiter, nachstehender Wortwechsel:

1. Dr. Kl.: Soweit der theoretische Teil meines Vortrages; im zweiten Teile möchte ich noch einige praktische Rechtsfälle aus jüngster Zeit besprechen. Zuerst vielleicht eine kleine juristische Skandalaffäre, die viel Staub aufgewirbelt hat. Ich meine den unliebsam bekanntgewordenen Fall R . . . . .

2. Dr. Ko.: Entschuldigen Sie, Herr Doktor, erstens haben gewifs alle davon gelesen und zweitens glaube ich, gehört die Sache streng genommen nicht hierher.

3. Dr. Kl.: Meinen Sie, Herr Kollege, ich denke das Verhältnis zwischen Anwalt und Richter kann an diesem Falle ganz gut veranschaulicht werden.

4. Dr. Ko: Nicht an dem Fall R . . . ., den man nur übermäfsig aufgebauscht. Es wäre mir aus bestimmten Gründen peinlich, wenn Sie den Fall hier vorbringen würden.

5. Dr. Kl.: Herr Kollege, ich mufs sagen, das verstehe ich nicht. Mir als Konzipient liegt wiederum sehr viel daran, den Fall hier zu besprechen und ich glaube, der Fall ist überdies von grofsem Interesse.

6. Dr. Ko.: Das bezweifle ich, jedenfalls nicht für uns.

7. Dr. Kl.: Gerade Sie sollten das nicht sagen, da Sie ja jetzt selbst Anwalt sind.

8. Dr. Ko.: Ich mufs schon bitten, nicht persönlich zu werden!

9. Dr. Kl.: Aber bitte regen Sie sich doch nicht auf. Das ist doch sonst nicht Ihre Art.

10. Dr. Ko.: Ja, aber ich kann eben solche Sensationsgeschichten nicht vertragen.

11. Dr. Kl.: Ich mufs noch einmal sagen, dafs ich das nicht verstehe.

12. Dr. Ko.: Ja, solche Geschichten soll man den Krakehlern überlassen!

13. Dr. Kl.: Wie meinen Sie das Herr Kollege? Ich finde Ihr Verhalten höchst unkollegial.

14. Dr. Ko.: Jetzt beginnt die Sache aber schon geschmacklos zu werden.

15. Dr. Kl.: Das geht zu weit (schlägt auf den Tisch). Ich verbiete mir das.

16. Dr. Ko.: Sie haben mir gar nichts zu verbieten.

17. Dr. Kl. (steht auf): Das ist unerhört! Ich bin kein Schuljunge.

18. Dr. Ko.: Aber Sie benehmen sich nicht viel besser.

19. Dr. Kl. (nimmt Hut und Stock): Das werden Sie zu verantworten haben.

20. Dr. Ko.: Bitte nur die Konsequenzen zu ziehen.

Um die plötzliche Unterbrechung glaubhaft zu machen, hatte ich mich bereits vorher in die Ausführungen des Ref. wiederholt störend eingemischt. Die Täuschung ist denn auch vollkommen gelungen: Der Anwesenden bemächtigte sich eine aufserordentliche Erregung, die sich erst nach Verteilung der vorbereiteten Fragebogen langsam legte. Diese Szene bildete das Substrat des unter Mitwirkung der Gesellschaft für Psychologie in Wien am 13., 14. und 15. Januar 1913 an der Wiener Universität öffentlich durchgeführten Verhandlungsexperimentes. Es wurden zwei unmittelbar aufeinander folgende Prozesse inszeniert, deren erster vor einem aus drei psychologisch geschulten Nichtjuristen bestehenden Kollegium unter dem Vorsitze des Herrn Professor Adolf Stöhr durchgeführt wurde, während bei dem zweiten das Gericht aus drei Berufsrichtern zusammengesetzt war. Die Berufsrichter waren während der Laienrichterverhandlung, welche zwei Abende im Ausmafse von zusammen ungefähr 3½ Stunden in Anspruch nahm, abwesend und die Urteilsfällung erfolgte in beiden Fällen auf Grund der durch selbständige Vernehmung gewonnenen Zeugenaussagen. Der Prozefs baute sich auf zwei Privatanklagen auf, die ich unter Berücksichtigung des wahren Tatbestandes und der inzwischen abgelieferten ausgefüllten Fragebogen vom supponierten einseitigen Parteistandpunkte aus abgefafst hatte. In der von Dr. Kl. gegen mich erhobenen Privatanklage wurden demnach folgende Äufserungen inkriminiert:

> „Sie sind ein Krakehler und lieben Skandalgeschichten, Sie sind geschmacklos und benehmen sich wie ein Schuljunge, Sie haben zu schweigen."

In der Gegenklage wurde dem gegenüber behauptet, Dr. Kl. habe mir folgende Worte zugerufen:

> „Sie verhalten sich in höchstem Mafse unkollegial, das ist eine unerhörte Frechheit, ich verbiete mir das." Dr. Kl. sei ferner in einer drohenden Haltung auf mich losgegangen.

Die Anklagen wurden während der Verhandlung von zwei Advokaten vertreten.

Die Art des Verfahrens und die Entscheidung war bei der Laienverhandlung dem freien Ermessen der Richter anheimgestellt, während die Juristen an Prozefsordnung und Strafgesetz gebunden waren. Die Urteilsberatung hatte jedoch in beiden Fällen öffentlich zu erfolgen.

Diese Anlage des Experimentes weist in aussagepsychologischer Hinsicht einige Besonderheiten auf. Vor allem in Beziehung auf den Gegenstand der Aussage. Nach Ansicht des Verf. sind die akustischen Wahr-

nehmungen trotz ihrer, namentlich für den Zivilprozeſs überragenden Bedeutung beim bisherigen Ausbau der Aussagepsychologie nicht genügend berücksichtigt worden. Dem gegenüber hat der Verf. (wie dies ähnlich bei dem von G. Radbruch[1] mitgeteilten Experiment in Seminar Elsenhans der Fall war) das visuelle Phänomen zugunsten des akustischen zurückgedrängt. Das gesprochene Wort bildet bei dem vorliegenden Experiment das wichtigste Aussageobjekt.

Für die Vernehmung der Versuchspersonen war das Prinzip der äuſsersten Wirklichkeitsähnlichkeit maſsgebend. Ihr haben die Öffentlichkeit des Versuches, die durch die kollegiale Zusammensetzung des Gerichtes bedingte Solennität und die Beteiligung der Anwälte nicht minder gedient, als die Formulierung der Klagen und der Ablauf einer ungefähr einmonatlichen Frist zwischen Vorgangs- und Verhandlungsversuch. Andererseits wurde auf die von solchen Begleitumständen unbeeinfluſste Aussage nicht ganz verzichtet, indem wie erwähnt, unmittelbar nach dem Vorgangsversuch unter einen Teil der Anwesenden Fragebogen verteilt wurden, deren Ausfüllung sofort zu erfolgen hatte. Solcherart wurden zwei miteinander vergleichbare Aussagereihen gewonnen. Die skizzierte Anlage des Experimentes hat es jedoch mit sich gebracht, daſs ein Teil der Vpn. auch mündlich zweimal vernommen wurde, so daſs das Experiment im ganzen drei Aussagereihen zutage förderte. Von den vernommenen 19 Vpn. gehörten 10 dem männlichen und 9 dem weiblichen Geschlechte an, das Alter schwankte zwischen 22 und 60 Jahren.

Die vom Verf. vorgenommene Sichtung des Aussagematerials führt zu folgenden Ergebnissen:

Der auf Grund des ersten im kriminalistischen Seminar der Universität Berlin durchgeführten Experimentes[2] aufgestellte Satz: „daſs mit zunehmender Erregung, so lange sie eine gewisse Grenze nicht überschreitet, auch die Auffassungs- und Erinnerungsfähigkeit wachse, während mit Überschreitung dieser Grenze beide Fähigkeiten unter das Normalmaſs sinken", hat durch das vorliegende Experiment, gleichwie schon durch das Experiment im Seminar Elsenhans, eine neuerliche Bestätigung erfahren. Der Punkt, an dem sich die starke Erregung einstellt, variiert individuell, immerhin kann für nahezu die Hälfte der Vpn. diese Grenze fixiert werden: es ist die Wendung 10. Bei zwei Vpn. (den Damen Dr. G. und Ma.) bricht die Aussage hier förmlich jäh ab, sie sind, von einzelnen abgerissenen Äuſserungen abgesehen, überhaupt nicht imstande, über das Folgende etwas auszusagen, während die übrigen nur äuſserst lückenhafte Aussagen über diesen Teil des Vorganges erstatten. Dagegen sind die meisten Vpn. über den Verlauf der Szene bis zu diesem Punkte, wenn auch zumeist nur dem Sinne nach, orientiert. Was jedoch die Unvollständigkeit im einzelnen anbelangt, so sind im ersten Teile gröſsere individuelle Differenzen zu beobachten als im zweiten.

---

[1] Ein neuer Versuch zur Psychologie der Zeugenaussage. *ArKr* **23**, 329 ff. 1906.

[2] Jaffa, Ein psychologisches Experiment im kriminalistischen Seminar der Universität Berlin. *BPsAu* **1** (1), 79—99. 1903.

In diesem läfst sich sogar eine gewisse Gleichmäfsigkeit beobachten: nach einer Lücke (11) stellt die Aussage betreffs der Wendung 12 einen Höhepunkt dar (8 Aussagen). Darauf ein nahezu vollständiges Versagen (Wendung 13), bei der Wendung 14 schnellt die Wahrnehmungsfähigkeit wieder empor, sinkt ein wenig bei 15 und 16, um sodann bei 17 ihr Maximum zu erreichen, worauf bei 18 eine starke Senkung eintritt[1], während zum Schlufs eine auffallende Hebung konstatiert werden kann.

Überblickt man dieses Resultat, so ergibt sich, dafs die Wendungen, welche von einer Hebung der Wahrnehmungsfähigkeit begleitet sind, zugleich eine besondere Erregung hervorzurufen geeignet waren (Krakehler, geschmacklos, Schuljunge). Dieser Umstand ist nun offenbar auch die Ursache, dafs die folgenden Wendungen bei den Aussagen so ungünstig abschneiden. Die Erregung, die der vorhergehende Satz auslöst, deckt den folgenden förmlich zu und erst wenn wieder ein stärkerer Reiz eintritt, wird die Wahrnehmungsfähigkeit gehoben. Der oben wiedergegebene Satz wäre nach diesem Ergebnis dahin zu ergänzen, dafs die Wahrnehmungs- und Erinnerungsfähigkeit nach Überschreitung der kritischen Grenze einem rhythmisch verlaufenden Wechsel unterworfen ist, indem die besonders starken Reize beide Fähigkeiten heben, jedoch zugleich die Wahrnehmungs- und Erinnerungsfähigkeit betreffs der unmittelbar folgenden Vorgänge herabsetzen.

Was die Richtigkeit der Aussagen anbelangt, so mufs vor allem festgestellt werden, dafs zwar der Sinn der relevanten Phrasen im allgemeinen richtig wiedergegeben wurde, dafs jedoch — von geringen Ausnahmen abgesehen — die Vpn. nicht imstande waren, die Äufserungen wörtlich zu reproduzieren. Bei den Entstellungen ist die Tendenz zur Vereinfachung charakteristisch. Z. B. statt: „Ich mufs schon bitten nicht persönlich zu werden" — „Bitte nicht persönlich zu werden", oder gar: „Werden Sie nicht persönlich." Dagegen stellen die Erfindungen vielfach Ausgestaltungen dar. Z. B. im Anschlufs an die Wendung: „Ich bin kein Schuljunge", — „und lasse mich nicht belehren". Entstellungen und Erfindungen ist gemeinsam die Tendenz zur Verschärfung. Eine solche enthalten die eben zitierten Aussagen, ferner beispielsweise die Wendungen: „Sie benehmen sich wie ein solcher" statt „nicht viel besser" und der von mehreren Personen bezeugte Ausdruck „Schulbub" oder gar „dummer Junge" statt „Schuljunge". Hierher gehören insbesondere zwei charakteristische Er-

[1] Diese beiden Wendungen bilden ein interessantes Aussageobjekt. In der „Anklage" war die Äufserung: „Sie benehmen sich wie ein Schuljunge" inkriminiert worden, so dafs ich als derjenige erschien, der das Wort „Schuljunge" ausgesprochen hat. Es kam hier gerade auf die Nuance an, dafs in Wirklichkeit dieses Wort von dem Beleidigten und nicht von dem Beleidiger gebraucht wurde. Ein Vergleich der Aussagen ergibt nun, dafs der Ausdruck „Schuljunge" oder ein ihm verwandter von 10 Vpn. bezeugt wurde, von welchen blofs eine einzige — diese jedoch „unter Eid" erklärte, das Wort sei nicht von Dr. Kl., sondern von mir ausgesprochen worden

findungen: der von Fräulein N. bezeugte Ausdruck „Frechheit" und die nach Angabe des Herrn H. gefallene Wendung: „man solle im Verein nicht schmutzige Wäsche waschen". Nur ausnahmsweise macht sich bei einer einzigen Versuchsperson (Frau Ma.), bei dieser aber konsequent, die entgegengesetzte Tendenz, nämlich zur Milderung, bemerkbar. Eine charakteristische Entstellung (Verschmelzung) ist in Beziehung auf den in der Wendung 1 enthaltenen Ausdruck: „Skandalaffäre" im Zusammenhang mit den in 10 vorkommenden „Sensationsgeschichten" zu konstatieren. Bei der Zeugin Me. ist das Wort „Skandal" aus dem Komplex losgelöst und mir in den Mund gelegt worden. Ähnlich verhält es sich mit dem von der Zeugin N. wiedergegebenen: „Es ist unzulässig Skandalaffären vorzubringen." Hierher gehört auch die „beeidete" Aussage der Zeugin Mo., wonach ich die Äufserung getan habe: „Sie benehmen sich wie ein Schuljunge." Es kann wohl keinem Zweifel unterliegen, dafs es sich in diesen und ähnlichen Fällen, nicht blofs um eine unzulängliche Wahrnehmung, sondern auch um eine unrichtige Schlufsfolgerung handelt. Wie eine Reihe von Aussagen beweist, prägten sich vielfach Ausdrücke ein ohne dafs die Vpn. zugleich etwas über die Herkunft dieser Ausdrücke auszusagen vermochten, z. B. Herr R. betreffs „Krakehler", Frau R. und Herr H. betreffs „unkollegial". Diese Ausdrücke stammen ausnahmslos aus der Periode, in welcher infolge der hochgradigen Erregung die Wahrnehmungsfähigkeit bereits stark herabgesetzt war. Auch die Zeugen, bei welchen Verschmelzungen zu konstatieren sind, haben sich nun offenbar nur einzelne Ausdrücke gemerkt, jedoch auf Grund einer unbewufsten Konstruktion diese Ausdrücke zu Äufserungen verschmolzen, die ich gebraucht haben soll. Das Motiv dieser Konstruktion war zumeist die schon vor Beginn der Beleidigungsszene durch die wiederholten von allen Vpn. bezeugten Störungen des Ref. gegen mich hervorgerufene Animosität, die mein weiteres Vorgehen von vornherein in ungünstigerem Lichte erscheinen liefs. Ähnlich verhält es sich mit der Unrichtigkeit zweier Aussagen über das äufsere Verhalten der beiden Teilnehmer. Nach der Wendung 16 ist Dr. Kl. abredungsgemäfs erregt aufgesprungen und nach der Wendung 18 rasch auf seinen Überrock zugegangen. Hierbei mufste er hart an meinem Sitze vorbei. Inkriminiert wurde, er sei in drohender Haltung auf mich losgegangen. Während nun der gröfste Teil der Zeugen in Abrede stellte, dafs die Bewegung des Dr. Kl. als eine Drohung aufzufassen sei, haben zwei (Herr R. und Frl. L.) entschieden im Sinne der Anklage, ja sogar diese übertreibend ausgesagt. Beide hatten von der Bewegung den Eindruck, als hätte Dr. Kl. zu einem Schlage gegen mich ausgeholt.

Nicht unerwähnt darf bleiben, dafs die neuerdings von Dauber [1] untersuchte Gleichförmigkeit der Aussagefehler durch das vorliegende Experiment eine Bestätigung erfährt. In dieser Beziehung sind oben bereits wiederholt Beispiele angeführt worden. Charakteristisch ist insbesondere die gleichförmige positive Fassung der Wendung 18. Vom forensischen Standpunkt kann auf diese Tatsache der Gleichförmigkeit der unrichtigen

[1] Die Gleichförmigkeit des psychischen Geschehens und die Zeugenaussagen. *FsPs* **1** (2), 83 131. 1912.

Aussage nicht genug hingewiesen werden, denn sie lehrt, daſs die übereinstimmende Aussage oft eben die übereinstimmend falsche Aussage ist.

Wird beim Vergleich der Aussagen das Geschlecht der Vpn. in Betracht gezogen, so zeigt sich, daſs die Erregung die Wahrnehmungsfähigkeit der weiblichen Vpn. stärker beeinträchtigt hat als die der Männer, daſs jedoch über die der Erregung vorangehende Phase genauere und richtigere Aussagen von weiblichen Vpn. abgelegt wurden.

Vergleicht man das Resultat der Fragebogen mit dem der mündlichen Vernehmung, so ergibt sich nur zum Teil eine Übereinstimmung. Die Aussagen sind im allgemeinen bei der Vernehmung noch inhaltsärmer geworden, einzelne haben jedoch auch ihren Charakter geändert. Herr R. hat im Fragebogen angegeben, ich habe die Worte „Sie sind ein Krakehler“ gebraucht. Bei der Vernehmung hat er ausgesagt, er wisse bloſs, der Ausdruck „Krakehler“ sei gefallen, er könne jedoch nicht angeben, von welcher Seite. Auch weiſs er von anderen beleidigenden Ausdrücken nichts, trotzdem er im Fragebogen erklärt, der Verf. habe Dr. Kl. einen Skandalmacher genannt. Der Zeuge befolgt bei seiner mündlichen Vernehmung förmlich ein ganz anderes Prinzip als bei der schriftlichen Aussage. Er ist vorsichtig und vermeidet Erfindungen, allerdings nur in Beziehung auf die gefallenen Ausdrücke. Dagegen vermag er der Suggestion der Anklage hinsichtlich der drohenden Haltung nicht standzuhalten und während er im Fragebogen bloſs angibt „beide Teilnehmer hätten lebhaft mit den Händen gestikuliert“, erklärt er bei der Vernehmung durch die Berufsrichter, Dr. Kl. habe mit der linken Hand zum Schlage gegen mich ausgeholt und sich erst im letzten Moment eines anderen besonnen. Eine ganz andere Wandlung hat die Aussage der Zeugin Mo. erfahren. Im Fragebogen gibt sie an, sie glaube, ich habe das Wort „Schuljunge“ gebraucht. Vor den Richtern erklärt sie zuerst: „Schuljunge sagte Dr. Ko.“, zögert aber, diese Behauptung „unter Eid“ zu bekräftigen, entschlieſst sich jedoch dazu während der Konfrontation mit dem das Gegenteil behauptenden Zeugen Dr. P. Bei dieser Vp. hat also die öffentliche Vernehmung die Urteilsvorsicht zweifellos beeinträchtigt.

Die mündlichen Aussagen desselben Zeugen weisen im allgemeinen keine auffallenden Abweichungen auf. Die gröſsere Präzision und Raschheit, mit der die Aussagen in der zweiten Verhandlung erfolgten, lassen darauf schlieſsen, daſs hier zumeist Aussagekopien vorliegen. Infolge der Unterschiede der Vernehmungsweise ergeben sich jedoch im einzelnen auch inhaltlich nicht unwesentliche Divergenzen.

Sowohl bei der Vernehmung, als auch bei der Rekonstruktion des Tatbestandes hat sich gezeigt, daſs die juristische Aufgabe, die den Richtern gestellt war, auf die übrige Tätigkeit derselben einen wesentlichen Einfluſs ausübte. Trotzdem die Richter die Aufgabe hatten, den Tatbestand, ohne Rücksicht auf seine juristische Bewertung zu rekonstruieren, ist dennoch ihre Aufmerksamkeit vornehmlich auf jenen Teil des Vorganges gerichtet gewesen, dem eine juristische Relevanz zukam. Und es mag aus dem Umstande, daſs selbst bei einem Experimente die Rekonstruktion des Tatbestandes auf Schwierigkeiten dieser Art gestoſsen ist, geschlossen werden, wie sehr in der Wirklichkeit die spezifisch juristische Aufgabe des Richters

die Auffindung der materiellen Wahrheit hemmt. Beiden Rekonstruktionen ist eine simplifizierende Tendenz eigen, indem sie den Tatbestand aufserordentlich zusammendrängen. Die Rekonstruktion der Laien ist ausführlicher, dagegen unbestimmter, die der Juristen knapper und präziser. Beide Kollegien nehmen an, dafs gleich die erste Unterbrechung durch mich eine besondere Schärfe aufwies. Das Laienkollegium erklärt, die Unterbrechung habe folgendermafsen gelautet: „Solche Sensationsgeschichten wollen wir den Krakehlern überlassen", eine Äufserung, die richtig erst in die Mitte des Vorganges zu verlegen gewesen wäre. Nach den Juristen hat meine erste Äufserung nachstehenden Wortlaut gehabt: „Bitte diesen Fall nicht zu behandeln, das wäre geschmacklos, das überlassen wir den Krakehlern." In diesen einen Satz ist also dem Sinne nach die Wendung 2, der in einem ganz anderen Zusammenhange und erst gegen Schlufs gefallene Ausdruck „geschmacklos" und die diesem vorangehende Wendung 12 einbezogen. Die Laien nehmen ferner an, Dr. Kl. habe nach der Unterbrechung meine Kompetenz, den Inhalt des Vortrages zu beanstanden, bestritten, was den Tatsachen nicht entspricht. Dieser Bestreitung lassen sie einige Wechselreden folgen, deren Inhalt nicht angegeben wird, und die in die Äufserung des Dr. Kl. münden: „Ich lasse mich nicht wie ein Schuljunge behandeln." Davon weicht die juristische Konstruktion wesentlich ab. Nach ihr hat Dr. Kl. nach der Unterbrechung die Äufserung getan: „Ich verbiete mir das", worauf ich mit „Sie haben hier nichts zu verbieten" reagiert haben soll, dem dann Dr. Kl. den Ausruf „Ich lasse mich nicht belehren, ich bin kein Schuljunge" entgegensetzt. Übereinstimmend nehmen beide Kollegien an, dafs ich hierauf die Äufserung getan habe „Aber Sie benehmen sich wie ein solcher". Auf diese Äufserung lassen die Laien noch eine „aus den Zeugenaussagen nicht aufzuhellende Diskussion" folgen, nach der sich Dr. Kl. erhoben habe und auf seinen Winterrock zugegangen sei, während die Berufsrichter annehmen, Dr. Kl. habe s o d a n n auf den Tisch geschlagen und sei mit den Worten „Das werden Sie zu verantworten haben" erregt an mir vorbei zu seinem Winterrock gegangen. Beiden Rekonstruktionen ist die Tendenz gemeinsam, Tatsachen, die nur von einem oder zwei Zeugen bestätigt werden, nicht als erwiesen anzunehmen, die endgültige Fassung einzelner Wendungen dagegen nach der Aussage eines bestimmten Zeugen zu formulieren. Charakteristisch ist insbesondere, dafs beide Rekonstruktionen die für den Verlauf der Beleidigungsszene äufserst kritische Wendung 13 („ich finde Ihr Verhalten höchst unkollegial") nicht enthalten. Die zwei positiven, allerdings unbestimmten Aussagen bezüglich dieser Wendung (Frau R. und Herr H.) haben eben nicht mitgezählt.

Für die rechtspsychologischen Fragen in engern Sinne kommen nicht nur die Anschauungen der Richter, sondern auch die Aussagen der Zeugen in Betracht. Die obige Darstellung hat bereits gezeigt, wie oft eine Aussage auf eine unbewufste Schlufsfolgerung aufgebaut ist. Die Voraussetzungen dieser Schlufsfolgerung bilden nicht selten gerade die persönlichen Reaktionen des Rechtsgefühles. Im vorliegenden Falle hat die Mifsbilligung, welche die Unterbrechung des Referenten durch mich hervorgerufen hatte, dazu verleitet, mein ganzes Vorgehen als ungehörig an-

zusehen. So wurde denn auf die vom Vorsitzenden des Laienrichterkollegiums an die Vpn. wiederholt gerichtete Frage, „an Stelle welcher der beiden Parteien sie sich beleidigt gefühlt hätten", ausnahmslos die Antwort in dem Sinne gegeben, der Verf. sei der Beleidiger und Dr. Kl. der Beleidigte gewesen, trotzdem eine objektive Analyse des Wortwechsels zeigt, dafs der erste persönliche Angriff gerade von Dr. Kl. ausgegangen ist. Dafs diese Wendung (ich finde Ihr Verhalten höchst unkollegial) fast überhaupt nicht wahrgenommen wurde, spricht allerdings auch dafür, dafs sie die Vpn. nicht als besonders beleidigend empfunden haben. In diesem Sinne hat sich auch das Laienrichterkollegium bei der Beratung ausgesprochen. Im übrigen sprachen beide Kollegien nur den Verf. der Ehrenbeleidigung, begangen durch die Äufserung: „Sie benehmen sich wie ein solcher" (nämlich wie ein Schuljunge) schuldig. Die Laien erblickten in dieser Äufserung den „Vorwurf der Unreife", die Juristen eine Übertretung des § 491 des österr. StGB. Das Laienrichterkollegium erkannte auf die Leistung einer üblichen Ehrenerklärung, an deren Stelle im Weigerungsfalle eine Geldstrafe von 20 Kronen zu treten habe, die Berufsrichter auf 50 Kronen Geldstrafe eventuell 24 Stunden Arrest. Trotz der Differenzen im einzelnen, welche auf eine gröfsere Milde der Laienauffassung schliefsen lassen, sind beide Entscheidungen im allgemeinen von demselben Geiste getragen. Bemerkenswert ist insbesondere die in Anbetracht des weiten Spielraumes, der gerade bei dieser Strafart offen steht, relativ geringe Abweichung betreffs des Ausmafses der Geldstrafe. Auch in dieser Beziehung bietet somit das vorliegende Experiment einen Beitrag zum Problem der Gleichförmigkeit des psychischen Geschehens und speziell der von Marbe [1] untersuchten Gleichmäfsigkeit der Strafzumessung. —

Vielleicht darf noch ein technisches Detail des Experimentes wegen seiner vornehmlich praktischen Funktion hervorgehoben werden. Es wurde bereits wiederholt auf die Bedeutung der Veranstaltung aussagepsychologischer Experimente für die psychologische Ausbildung der Juristen hingewiesen. Desgleichen ist von pädagogischer Seite die Forderung aufgestellt worden, Aussageversuche in der Schule zu veranstalten.[2] Diese Forderung mufs vom Standpunkte der Volkserziehung verallgemeinert werden: Das Experiment vermag besser als Belehrungen Selbstkritik und Urteilsvorsicht bei der Ablegung von Zeugenaussagen zu wecken. Die öffentliche Durchführung des Verhandlungsversuches hat nun nicht nur zur Verstärkung seiner Wirklichkeitsähnlichkeit beitragen, sondern auch dem eben erwähnten Zwecke dienen sollen. Aus diesem Grunde wurde auch nach Beendigung des Experimentes der wahre Tatbestand dem zu allen drei Versuchsabenden äufserst zahlreich erschienenen Publikum durch öffentliche Verlesung bekanntgegeben. Eigenbericht.

---

[1] Die Bedeutung der Psychologie für die übrigen Wissenschaften und die Praxis. *FsPs* **1** (1), 63. 1912.

[2] s. F. W. Förster: Jugendlehre. Berlin 1904. S. 680.

Ludwig Klages. **Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft.** Leipzig, Wilhelm Engelmann 1913. 3,20 M.

Es ist aus mehrfachen Gründen kein Wunder, dafs die Schriften L. Klages' nicht jenen Anklang finden, den sie verdienen. In einer Zeit, die mehr psychologistisch als psychologisch ist, erscheint die Beschäftigung mit Graphologie als dilettantische Tändelei und man erhofft noch immer von empfindungs- und gefühlstheoretischen Untersuchungen in den Laboratorien das Heil. Wahrscheinlich wird dieser Zustand solange währen, als man sich nicht entschliefsen wird, Empfindungs- und Gefühlstheorien bei ihrem Namen zu nennen; diese Theorien gehören trotz aller gegenteiligen Versicherung in die Physiologie und nur Untersuchungen über das Denken, Wollen und Werten sollten psychologisch genannt werden.[1] Doch, wenn nicht alle Zeichen trügen, kommt die Experimentalpsychologie langsam zur „Selbstbesinnung". Oswald Külpe und seine Schüler nähern sich dieser Einsicht, ja eine der letzten Arbeiten dieser Schule, eine experimentelle Untersuchung über den Wert[2], weist den Psychologismus ebenso heftig ab, wie Husserl und Palágyi es schon vor vielen Jahren getan hatten. —

Nun mufs ich gestehen, dafs mich eigentlich nicht die Graphologie verlockte, die Bücher Klages' zu lesen. Vielmehr war ein inhaltlich und rhetorisch vollendeter Vortrag, in dem Klages die theoretischen Grundlagen seiner Symptomatologie vorbrachte, der äufsere Anlafs, die „gebührende" Scheu vor dem Dilletantismus zu überwinden. Andererseits wäre ich auch gar nicht in der Lage, das graphologische Material und dessen Deutungen nachzuprüfen; dazu genügen die Hinweise in seinen Büchern nicht, man müfste sich entschliefsen, die Sache selbst, am besten unter seiner Leitung, aber mit der nötigen „kritischen" Einstellung zu prüfen. Nun liegt es gar nicht in der Absicht unseres Autors, im vorliegenden Werke ein System der Graphologie zu bieten, vielmehr will er blofs die Grundsätze seiner Ausdruckslehre darstellen und nur hier und da Schriftproben zur Verdeutlichung heranziehen. So sollen hier nur seine theoretischen Überzeugungen Berücksichtigung finden, oder, wie man mit einer Kantischen Wendung das Problem formulieren könnte, es soll die Frage beantwortet werden: Wie ist nach Klages Graphologie und im weitesten Sinne jede Ausdruckslehre (Symptomatologie) als Wissenschaft möglich?

Kein Psychologist trete ein! Er müfste denn seine ganze mühsam aufgebaute Welt von konstruierten Begriffen zertrümmern, um, von den Vorurteilen der Schule befreit, in das Verständnis dieses Buches eindringen zu können. Alles, was sonst die Schule seit den englischen Empirikern Gefühl, Affekt, Trieb und Wille nannte, wird hier von einem ganz anders-

[1] Vgl. vor allen: Melchior Palágyi: Naturphilosophische Vorlesungen über die Grundprobleme des Bewufstseins und des Lebens, 1907, bes. von S. 243 ab, und Otto Freiherr v. d. Pfordten: Psychologie des Geistes, 1912, der eine biologische Psychologie von der Aktpsychologie scheidet, S. 165 bis 178.

[2] Theodor Haering: Untersuchungen zur Psychologie der Wertung (auf experimenteller Grundlage) mit besonderer Berücksichtigung der methodologischen Fragen. *ArGsPs* 26, 269 ff. u. 27, 63 ff. 1912/13.

artigen Gesichtspunkt aus erfafst und definiert; dazu mehr weniger in einer Sprache, die ähnlich der in der DRIESschen Ordnungslehre sich selbst erst entdeckt, indem sie zu ihrer Quelle, ihrem allgemeinem Gebrauche hinabsteigt. KLAGES nennt dies die Methode des Wörtlichnehmens der Namen. Das sieht oft gekünstelt aus, ist aber notwendig bei der heillosen Verwirrung der psychologischen Terminologie und findet übrigens in der „phänomenologischen" Schule HUSSERLS schon lange Anwendung. Wie sollte man denn bei dem Gewirre sensualistischer, intellektualistischer, emotionalistischer und voluntaristischer Erklärungstendenzen der konstruierten seelischen „Elemente" anders vorgehen, wobei zu beachten ist, dafs die Selbstbesinnung auf das Tatsächliche in dem, was als Element beschrieben wird, noch sehr in den Kinderschuhen steckt!

KLAGES kümmert sich um diesen traurigen Streit nicht, springt kühn mitten hinein ins „Metaphysische" und erfafst die Persönlichkeit als lebendigen Organismus, sieht heraklitisch wie BERGSON im Leben den ewig fliefsenden Strom, aber im Gegensatz zu ihm und ähnlich wie PALÁGYI ist ihm der Geist der Inbegriff von intermittierenden A k t e n oder Kräften, ein Geist, der nicht über den Gewässern schwebt, frei und selbstherrlich, der nicht den Lebensstrom erschafft, aber auch nicht identisch ist mit ihm, sondern der an die Mächte des Lebens gebunden ist und nur fähig, das, was der Organismus vom ruhelosen Zu- und Abstrom dieses ewigen Flusses zu erfassen vermag, zu verarbeiten. Er ist es, der „Ordnung" will und dazu seine Ideale der Zweckdienlichkeit und Sachlichkeit gebiert. So entfremdet er sich den Instinkten, was ja auch der von KLAGES mit Recht abgelehnte BERGSON unterstreichen könnte. Der Lebensstrom aber ist „gesetzeslos"; denn „an Stelle des im Fortgang der Zeit mit sich identischen S e l b e n des rechnenden Geistes, das beliebige Male gesetzt werden kann, bietet die Natur ein immer wieder N e u e s dar, der Unbegreiflichkeit des pausenlosen Fliefsens die Unzerlegbarkeit ihrer Gebilde hinzugesellend" (S. 73). Und KANTS kopernikanische Tat, wonach der Geist der Natur Gesetze diktiere, sie nicht aus ihr schöpfe, erhält hier einen erfüllteren Sinn: Schon der sog. „rohe Empfindungsstoff" ist Ergebnis geistiger Zerlegung.

Von dieser „metaphysischen" — fürchten wir das Wort nicht und nennen wir getrost, was Selbstbesinnung transzendiert, das Metaphysische, wobei wir es den Metaphysikophoben überlassen, sich graduelle Abstufungen desselben auszumalen — also von dieser metaphysischen Grundansicht aus ist erst das Verhältnis von Gefühl und Wille zu verstehen. Gefühle, Affekte, Triebe, Strebungen, Wünsche, Leidenschaften, kurz die Gemütsbewegungen — inde nomen! — oder das „P a t h i s c h e" gehören der vitalen Sphäre an und äufsern sich als „A u s d r u c k" — die instantanen Willensakte, das „P o i e t i s c h e" (im Sinne Aristoteles') gehören der geistigen Sphäre an und offenbaren sich in der „H a n d l u n g". Doch meine man nicht, dafs der Wille Bewegungen hervorrufe, — unsere Sprache ist mit optisch-haptischen Symbolen versetzt, — Bewegung ist der Ausdruck des Lebens und wie dieses vorhanden, ehe der Wille eingreift. Zwar ist der Wille eine Kraft, ja jeder noch so „mechanistische" Kraftbegriff ist sein anthropomorphes Ebenbild, aber er ist es im Sinne des „unbewegten Be-

wegers“, der dem Lebensstrom einem Ziel, einer Vorstellung gemäfs seine Richtung gibt. Diesem Lebensstrom und deshalb auch dem Pathischen entspricht ein steter Rhythmus, der Intermittenz des Geistigen und deshalb dem Wollen entspricht das Gesetz, die Regel. Und nur der Umstand, dafs alles Pathische seinen Ausdruck, sein Zeichen hat, ermöglicht eine Charakterologie, von der Fähigkeit des „Zeichenlesens“ hängt die Fähigkeit ab, den Mitmenschen zu verstehen. Aber gerade in diesem Zeichenlesen — sie spielt bei KLAGES die Rolle der heute so oft genannten Intuition — liegt eine „scheinbar“ unüberwindliche Schwierigkeit: Jeder Ausdruck kann nämlich Symptom für eine Polarität sein; so kann z. B. das „Zeichen“ des stoischen Gleichmuts ebensowohl ein Symptom sein für natürliche Harmonie wie für den Mangel an Feinfühligkeit, oder ebenso für Abgeklärtheit wie für Stumpfheit. Gleichwohl können wir durch „ein instinktives Werturteil“ (S. 66) trotz des Fehlens einer allgemeingültigen Norm beide Fälle auseinanderhalten. Ich glaube, hier sind der „Personalismus“ WILLIAM STERNS und die „Leitlinientheorie“ ALFRED ADLERS als „verstehende“ Psychologien im Vorteil; denn KLAGES mufs als Symptomatolog den „in die Erlebnisse investierten“ Willensakt, wie er selbst zugesteht, aus der Totalität des Individuums herausgreifen, und wenn er der Zeichen noch so viele gesammelt hätte, es würde für das Individuum als unteilbare Persönlichkeit ein „unsagbarer“ Rest bleiben. Ich glaube, über diese Schwierigkeit kommt KLAGES nicht hinweg, auch wenn man ihm zugibt, dafs in jeder Ausdrucksbewegung der „Index“ der gesamten Persönlichkeit mitschwingt. Und wenn er sagt: „Erfassen wir in der Qualität (sc. des Ausdrucks) auch diesen Index mit, so haben wir das Ganze und mit dem Ganzen eindeutig jedes seiner Teile“ (S. 68), dann müfste man doch vorher diesen Index schon kennen. Wenn er dann weiter auf den Reichtum des Lebensstromes rekurriert, der durch das Individuum flutet, dann müfste man denselben Einwand erheben: Woher wissen wir von ihm? Durch diesen Reichtum des Lebensstromes soll nämlich ermittelt werden, ob gemäfs dem Januscharakter jedes Symptoms, die A n w e s e n h e i t einer Kraft, einer Begabung oder die A b w e s e n h e i t des polaren Gegensatzes bejaht werden soll. Zwar meint er, dafs sich schliefslich diese Abschätzung auf irgendetwas Sinnliches wird stützen müssen und weifs auch, dafs es schwerfallen dürfte „es in Sachbegriffe aufzulösen“. Und schliefslich verlangt er von uns etwas Ähnliches wie BERGSON mit seiner aktiven Intuition: Wir müfsten uns auf Grund der Bereitschaft des eigenen Lebensgefühles dem Lebensstrome des Mitmenschen anheimgeben können, indem wir unserer rationalistischen Gewohnheit, überall nach Ordnung und Gesetz zu suchen, entsagen „und von jeder Erscheinung voll auf uns wirken lassen ihre sinnliche Einzigkeit“ (s. S. 18—20). Dann aber wäre Ausdruckslehre nicht mehr Wissenschaft, sondern Kunst, die nur diejenigen besäfsen, denen ein Gott es gab, den Lebensstrom des anderen unmittelbar auch durch sich fliefsen zu lassen. So mufs KLAGES schliefslich zugeben, „was wir meinen, wird an der Hand des Gefühls g e s e h e n, nicht läfst es sich in Begriffe kleiden, und dafs wir solche dennoch zu Hilfe holen, soll nur dazu dienen, den Blick zu lenken, das Gefühl zu wecken, und, soweit möglich, seinem Abirren vorzubeugen“ (S. 76).

Man mag darüber streiten, ob dieser irrationale Rest zum konstitutiven Bestand der Psychologie gehört oder nicht, — mir wenigstens scheint der teleologische Personalismus seiner Herr zu werden — hat man ihn aber vom Standpunkt einer Symptomatologie anerkannt, dann wird man KLAGES auch in der Anwendung seines Ausdrucksgesetzes folgen können. „Der körperliche Ausdruck jedes Bewufstseinszustandes ist so beschaffen, dafs sein Bild diesen Zustand wieder hervorrufen kann", so formuliert er sein Gesetz (S. 20), und er weist darauf hin, dafs die Affekte der Freude, des Zornes, der Verachtung, der Bewunderung, des Staunens, der Furcht von den Gebärden des Schenkens, Zerstörens, Herabwürdigens, Ehrens, Suchens und Fliehens begleitet sind. Nur mufs man dann fragen, wie bei der Kluft zwischen Natur und Geist, Trieb und Willensakt, Ausdruck und Handlung, oder, populär gesprochen, zwischen Unwillkürlichem und Willkürlichem eine vereinheitlichende Beziehung möglich ist, auf die allein das Ausdrucksgesetz sich stützen kann. Dieser „Hiatus" (S. 86) beginnt mit der geistigen Entwicklung der Menschheit, indem sich der Wille von den Trieben loslöst, bis schliefslich die Trennung von Handlung und Ausdruck vollzogen ist und die Handlung als ausdruckslos oder „mechanisch", der Ausdruck aber als überflüssige Zutat erscheint. „Alle Versittlichung und Vergeistigung der Menschheit geschieht um den Preis einer unabsehlichen Unterdrückung des Ausdrucks" (S. 87). Hier ist auch der Schlüssel zum Verständnis des verbrecherischen und hysterischen Charakters, wie ja auch ADLERS Kompensationstheorie [1] und SCHELERS phänomenologischen Untersuchungen über Ressentiment [2] dies bestätigt haben. Die Fähigkeit nun, die Willen und Trieb, geistigen Akt und lebendigen Rhythmus in Einklang bringt, nennt KLAGES Gestaltungskraft. Beim völlig Ausdrucksgehemmten ist diese fast gar nicht vorhanden und die Kluft bleibt unüberbrückbar. Eine solche allgemeine Ausdruckshemmung mufs sich natürlich auch in der Schrift äufsern. Oft kann als Kompensation für das verlorene Paradies des pathischen Lebensstromes sozusagen ein „Stil der Entzweiung" auftreten, für den die Gotik ein welthistorisches Zeugnis ablegt. „Wo immer wir ein streng stilisiertes Verhalten finden, ... haben wir diagnostisch zu fahnden nach unerfüllbaren Ausdruckwünschen." Mit Hilfe der Gestaltungskraft kann man auch die spezifischen Begabungen erklären. Während der Gelehrige die Regeln ohne Widerstreben aufnimmt, hat der Begabte die Fähigkeit, mit seiner Eigenform die Schablone zu überwältigen, sein Handeln wird immer auch Ausdruck zeigen, und da zwischen Willen und Trieb, deren Symptome jene sind, nur das Verhältnis der Herrschaft oder Unterordnung bestehen kann, ist Bildung dort vorhanden, wo der „Kopf" freiwillig die Gefolgschaft des „Herzens" antritt. — Für die Handschrift kommt vor allem die Denkbegabung in Betracht. Obwohl Sprechen und Denken nicht identisch sind, konnte das Denken als Urteilsbesinnung erst entstehen, als Sprachlaute vorhanden waren. Jeden-

[1] ADLER, Der nervöse Charakter. 1912.

[2] MAX SCHELER, Über Ressentiment und moralisches Werturteil. Ein Beitrag zur Psychopathologie der Kultur. *ZPaPs* **1**, 268 ff. 1912.

falls ist das laute Denken dem leisen vorhergegangen, ja ähnlich wie Adolf Stöhr weist Klages auf die Glossogonie als eine der Wurzeln des Philosophierens hin. Der mitteilende Sprachgebrauch erschuf die Schrift — natürlich nicht die Schriftzeichen, die schon vorher heilige Symbole waren — als stummen Bewahrer des Wortes und damit zugleich das verinnerlichte Sprechen. Als äufseres Zeichen der Bildung darf man dann die Fähigkeit bezeichnen, ohne Rücksicht auf Mitteilungszwecke die eigenen Gedanken schriftlich auszudrücken — weshalb das noch so treffliche Briefschreiben, das besonders die Frauen beherrschen, nicht hierher gehört. Jetzt erschliefst sich das Wesen der Schreibbegabung. Das Maximum derselben erreicht der reflektierende Mensch, dessen Gestaltungskraft wesentlich im Schreiben seinen Ausdruck findet, weil sein Inneres erst „Gestalt" gewinnt, wenn er es „zu Papier gebracht" hat. Diese Begabung ist ebenso wenig erlernbar wie z. B. dichterische Befähigung, denn Lebensfülle und Bildnergabe sind feste dispositionell angeborene Gröfsen. --

Dafs der Mangel einer diskursiven Begriffsbestimmung in diesem Neuland nicht gegen die Möglichkeit einer Physiognomik, sondern gegen die herrschende Psychologie spricht, meine ich mit Klages und stimme ihm zu, wenn er sagt, dafs die Gabe des Verständnisses für fremdes Seelenleben individuell äufserst verschieden ist, „schwächer bei Männern als bei Frauen und unter sonst gleichen Umständen am schwächsten bei „denkenden Männern", weshalb manche Psychologen für sich recht haben mögen mit der Annahme, dafs es eines Miterlebnisses überhaupt nicht bedürfe, indem alles schon das blofse Urteil leiste", — aber gerade deshalb denke ich, dafs „Zeichenlehre" noch nicht „verstehende" Psychologie ist, sondern nur ein notwendiger Unterbau, auf dem sich diese erheben könnte. Doch hat bislang eine solche wissenschaftliche Symptomatologie trotz mancher Vorversuche gefehlt und jeder ernste „wissenschaftliche Versuch" wäre schon aus diesem Grunde zu begrüfsen. Jedenfalls verdanke ich dieser kleinen Schrift mehr psychologisches Verständnis als den dickleibigen Kompendien der sog. wissenschaftlichen Psychologie.

Alexander Neuer.

E. Meumann, **Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen.** 2. Band.[1] — Leipzig, Wilhelm Engelmann. 2. Aufl. 1913. XIV und 800 Seiten. M. 11,—.

Dieser zweite Band von M.s experimenteller Pädagogik behandelt in einer ersten (neunten) einleitenden Vorlesung die individualpsychologische Grundlegung der Pädagogik (Die Erforschung der individuellen Unterschiede der Zöglinge) und in weiteren vier sehr umfangreichen Vorlesungen das Ganze der experimentellen Begabungslehre, wobei allein ca. 350 Seiten auf die Methoden der Intelligenzprüfung kommen. Die gesamte Darstellung ist dadurch charakterisiert, dafs einerseits das rein Programmatische, andererseits das rein Referierende darin stark hervortritt. Ob es in Anbetracht des gegenwärtigen Standes der „experimentellen Pädagogik" und

[1] Vgl. die Besprechung des 1. Bandes in *ZAngPs* **6**, 586.

in Anbetracht der Leser, für die das Buch hauptsächlich bestimmt ist, nicht besser gewesen wäre, den Schwerpunkt der Darstellung anders zu plazieren, möchte ich dahingestellt sein lassen. Sicher scheint mir aber zu sein, dafs M.s Ausführungen selbst in jenen beiden Richtungen einiges zu wünschen übrig lassen: das Programmatische in bezug auf Klarheit und Konsequenz, das Referierende in bezug auf Kritik und Gleichmäfsigkeit, — von zahlreichen Einzelheiten, an denen man Anstofs nehmen kann, ganz abgesehen. Ich fürchte, dafs die bewundernswerte Leistung, die in der Bewältigung des enormen Materials liegt, diesen Mängeln gegenüber in den Hintergrund rückt. — Im folgenden einige Gründe für dieses Urteil.

Seite 4 ff. werden als Hauptaufgaben der individuellen Psychologie genannt: eine beschreibende, rein tatsächliche, die die vorhandenen individuellen Unterschiede, und eine erklärende und verstehende, die deren Zustandekommen nachweist. Die erste Aufgabe umfafst u. a. die Zurückführung der komplexen Fähigkeiten auf elementare durch die rein tatsächliche Analyse der Unterschiede, die in den Elementarvorgängen des geistigen Lebens der Individuen vorhanden sind. Seite 99 heifst es: „die wissenschaftliche Untersuchung der Begabungen hat einen tatsächlich feststellenden (analytisch forschenden) und einen kausalen (oder ätiologischen, synthetisch die Begabungen wieder aufbauenden) Teil"; und Seite 111: „Auch die erklärende oder kausale (ätiologische) Erforschung der Begabung wiederholt die Probleme der erklärenden individuellen Psychologie. ..." Es gehören also zusammen auf der einen Seite: beschreibend, tatsächlich feststellend, analytisch forschend (hierher gehört u. a. die Zurückführung der komplexen Fähigkeiten auf elementare), — auf der anderen Seite: erklärend, kausal, synthetisch aufbauend. Nun kommen folgende Überraschungen: 1. Seite 113: „Ein zweites kausal-synthetisches Begabungsproblem ist (wie bei den individuellen Unterschieden überhaupt) die Zurückführung der komplexen Unterschiede der Begabung auf ihre elementaren psychologischen (und körperlichen) Grundlagen"; 2. Seite 42: „die länger fortgesetzte Beobachtung und die kausale Analyse der Eigenschaften durch das Experiment" ergänzen sich usw. Die Zurückführung des Komplexen auf das Elementare geschieht also durch „tatsächliche Analyse", ist aber zugleich ein „kausal-synthetisches" Problem, während im Experiment eine „kausale Analyse" stattfindet. Das Experiment ist nun aber sowohl analytisch wie synthetisch (Seite 45): analytisch in der „blofsen Feststellung der tatsächlich im Individuum vorhandenen Eigenschaften ...", — synthetisch, indem es festzustellen sucht, „welche Bedeutung die einzelnen Eigenschaften für das gesamte Leben des Individuums haben usw. Das ist „synthetische" Untersuchung, weil wir damit das Individuum in der Tat aus seinen Eigenschaften wieder aufbauen". — Das klingt ja nicht übel! Aber: „synthetisches Experiment", — da stock' ich schon. Und nun gar: ein Individuum durch psychologische Experimente „synthetisch aufbauen", — ob das nicht etwas zuviel verlangt ist? Freilich, M. hat überhaupt eine sehr hohe Meinung vom Experiment: „Wenn dazu [nämlich zu der erwähnten Beobachtung und kausalen Analyse] dann die beiden Versuche der Anlageexperi-

mente und der Versuche über Bildungsfähigkeit des Menschen hinzukommen, so erlangen wir nun das denkbar tiefste Verständnis des Individuums ... Nunmehr kennen wir das Individuum und seine Organisation" (Seite 42). Wenn diese Worte ebenso wahr wären, wie sie stolz klingen, so stände es ja gut um die experimentelle Pädagogik. Aber wo ist je ein Fall bekannt geworden, in dem wir auf dem von M. vorgeschriebenen Wege wirklich „das denkbar tiefste Verständnis des Individuums" erreicht hätten, und wo wir sagen konnten: „nunmehr kennen wir das Individuum und seine Organisation"? — Einige Seiten später (Seite 46ff.) wird ein langes Programm für die „synthetische experimentelle Untersuchung des Individuums" entwickelt; da heifst es u. a.: „Der qualitativen Synthese des Individuums hat sich die quantitative Synthese anzuschliefsen. Sie bestimmt, ob ein Individuum in dem mittleren Grade seiner Eigenschaften auf einem tiefen, mittleren oder hohen Niveau steht, und wie diese Niveauhöhe zustande kommt, ob sie mehr als die Summe eines gewissen Grades der Ausbildung vieler e i n z e l n e r Eigenschaften erscheint, oder als eine Grundeigenschaft des Menschen aufgefafst werden kann. . . ." — Ich möchte wohl wissen, wie viele Leser des M.schen Buches von selbst darauf kommen würden, dafs man so etwas eine „quantitative Synthese des Individuums" heifst.

Zu ähnlichen Überraschungen führt das, was M. über Korrelation sagt. Seite 7: „Wir nennen das [nämlich den Nachweis, wie sich die einzelnen psychischen Eigenschaften eines und desselben Individuums untereinander b e e i n f l u s s e n] den Nachweis der gegenseitigen Beeinflussung oder Korrelation, oder Abhängigkeit der individuellen Eigenschaften (Korrelationslehre)." — So? Wenn also ein Experimentator durch Versuche an 30 Kindern findet, dafs, sagen wir, Textergänzung und Definieren in hoher Korrelation stehen, Textergänzung und Silbenlernen dagegen in gar keiner, so ist damit nachgewiesen, „wie sich die einzelnen psychischen Eigenschaften eines und desselben Individuums untereinander beeinflussen"? Und was für im wesentlichen andere Resultate als das eben beispielsweise genannte sind denn bisher durch Korrelationsrechnung in der experimentellen Pädagogik gefunden worden? — Seite 51 ist dann von „Beziehungen (Korrelationen)" die Rede, und Seite 114 heifst es: „wir müssen die Korrelationen der einzelnen Seiten der Begabung erforschen, d. h. wir müssen nachweisen, ob sich vielleicht bestimmte Seiten der Begabung b e d i n g e n". Seite 473ff. wird die Sache so dargestellt, dafs die Begabungsforschung u. a. 1. „den K a u s a l z u s a m m e n h a n g der einzelnen Seiten einer individuellen Begabung" nachzuweisen, 2. aber auch deren „r e l a t i v e Bedeutung für die G e s a m t b e g a b u n g eines Individuums" festzustellen habe. M. fährt dann fort: „Das festzustellen übernimmt die Korrelationsforschung (Beziehungsforschung) usw. Die zweitgenannte Aufgabe zu lösen ist das relativ einfachere Problem: zu ihr führt uns die Analyse einzelner geistiger Leistungen des Schulkindes (des Menschen überhaupt)." Usw. — Aber wer hat je durch die „Analyse einzelner geistiger Leistungen" Korrelationen bestimmt? Gleich darauf betont M. die grofse Schwierigkeit für die Korrelationsforschung, über die „blofse Darstellung des t a t s ä c h l i c h e n Zusammenbestehens von Eigenschaften ..." zum „kausalen Nachweis ihrer

Abhängigkeitsbeziehungen" zu gelangen, und schliefst mit der Feststellung, dafs das „sog. Korrelieren der einzelnen Begabungsseiten" nicht blofs von der Ausbildung der betr. intellektuellen Eigenschaften, sondern „auch von dem Eingreifen des Gefühls und des Willens . . ." abhängig sei. Seite 710 kommt M. nochmals kurz auf diesen Gegenstand zurück; er unterscheidet hier „innere" und „äufsere" Korrelationen, statuiert als Hauptaufgabe, „die psychische Entstehung der Korrelation zu erforschen" und erläutert diese Aufgabe dadurch, dafs er die Krueger-Spearmansche Herleitung des Korrelationskoeffizienten zitiert. — Welcher nicht bereits hinreichend orientierte Leser soll nun aus dieser ganzen Darstellung eine klare Vorstellung davon gewinnen, was man unter Korrelation versteht, und was man damit in der Psychologie erreichen kann?

Die zweite und dritte (10. u. 11.) Vorlesung sind fast ganz dem Problem der psychologischen Intelligenzprüfung gewidmet, die entweder nach der „Testmethode" oder nach der „Methode der allseitigen Analyse der Begabung" (Seite 110) ausgeführt werden kann. M. behandelt nun zunächst vor allem die Binet-Simonsche Methode mit einer Ausführlichkeit, die für eine Einführung in die experimentelle Pädagogik doch wohl etwas übertrieben ist. Bedenklicher aber als die Ausführlichkeit ist die Kritiklosigkeit, mit der M. einen grofsen Teil der hierher gehörigen Arbeiten referiert, wodurch der Leser ein ganz falsches Bild von dem, was bisher in Wirklichkeit geleistet worden ist, bekommen mufs. Ich habe in *ZAngPs* **5**, S. 505f., 519f. und **8**, S. 154f. Gründe dafür angegeben, dafs die Untersuchungen der meisten Autoren nach der Methode von Binet-Simon methodologisch so schwach sind, dafs ihre Resultate kaum einen wissenschaftlichen Wert haben (vgl. dazu das im letzten Sammelbericht über Wallin, Goddard u. a. Gesagte). M. sieht jedoch über die meisten der methodologischen Mängel dieser Arbeiten vollkommen hinweg. So druckt er z. B. die Goddardsche „Verteilungskurve" ab und erwähnt dessen „interessante Berechnung", nach der es 4% übernormal und 18% unternormal begabte Kinder gibt (Seite 198 und 200). Beides, die Verteilungskurve wie die „interessante Berechnung", sind aber auf ganz plumpen Irrtümern und Willkürlichkeiten aufgebaut. Ferner werden Wallins ganz unhaltbare Ansichten über die Verteilung der Intelligenzgrade bei Normalen und bei Epileptikern ohne ein Wort der Kritik wiederholt (Seite 207). Das von Wallin und das von mir über die 25 resp. 75% richtiger Testlösungen Gesagte wird zusammengeworfen, obgleich es sich um zwei ganz verschiedene Daten handelt (Seite 208). Auf Seite 201 ist eine Tabelle von Goddard abgedruckt, die in M.s Übertragung ganz unverständlich ist. Goddard sagt: „Above grade according to school standard", zu deutsch etwa: „In einer höheren Klasse, als es der Schul-Norm entspricht"; M. übersetzt: „Hoher Grad nach den Schulleistungen." Goddard sagt: „No. in grades ahead of what their mental ability, as measured by the Binet Scale, would warrant" zu deutsch etwa: Zahl (sc. der Kinder) in Klassen oberhalb derjenigen, die ihre Intelligenz, nach Binet gemessen, rechtfertigen würde; M. übersetzt: „Nummer in Graden, um welche die Begabung höher ist; gemessen mit der Binet-Skala." — ?! —

Als Ersatz für das Binetsche Stufenmafs der Intelligenz wird dann

eine „Eigene Testreihe für die Intelligenzprüfungen in Hamburg“ geboten (S. 775ff.). Die Tests, auf jeder Altersstufe zehn, zerfallen in drei Gruppen: Entwicklungs-, Begabungs- und Umgebungstests. Ob diese Erweiterung und Komplikation der Methode sich in der Praxis bewähren wird, ist mir zweifelhaft. Sicher dagegen ist, daſs die Entscheidung, ob ein Test in die eine oder die andere der drei Gruppen gehört, wesentlich überzeugender gestaltet werden müſste. Warum soll die „zeitliche Orientierung“ mit 5 Jahren in erster Linie ein Umgebungstest sein, mit 6 Jahren dagegen ausschlieſslich ein Entwicklungstest? Warum „Bildbetrachtung“ mit 5 Jahren in erster Linie ein Entwicklungstest, mit 8 Jahren ausschlieſslich ein Begabungstest? Warum „Sittliches Urteil und Moral von Fabeln finden“ mit 6 Jahren ein Entwicklungstest, mit 13 Jahren ein Begabungstest und mit 14 Jahren wiederum ein Entwicklungstest? — Das Nächstliegende würde doch sein, für diese Zusammenfassung der Tests in Gruppen die Korrelationsrechnung herbeizuziehen; ferner die empirischen Daten zu benutzen, zu denen CHOTZEN[1] (dessen Arbeit M. gar nicht nennt) durch mühevolle Untersuchung gelangt ist: „Tests mit und ohne Alterszuwachs.“ Aber nichts Derartiges geschieht.

Die nächste Vorlesung bringt dann die „allseitige psychologische Analyse der Begabung, die darauf ausgeht, auf experimentellem Wege die gesamte Begabung verschiedener Individuen vergleichend zu untersuchen“ (Seite 337). Die in ihr enthaltenen „Intelligenzproben müssen sich wenigstens auf zwölf Hauptgebiete des geistigen Lebens und seiner körperlichen Grundlagen erstrecken, wenn sie es erreichen wollen, das intellektuelle Gesamtbild eines Individuums zu geben“ (Seite 477). Die 150 Seiten, auf denen M. das Programm dieser Analyse entwickelt, bilden zweifellos eine anregende Lektüre. Aber wie denkt M. sich die Ausführung solcher Analysen unter den irdischen Zeitverhältnissen? Die Einzelversuche, die M. fordert, gehen in die Hunderte, und es würde glaube ich die Arbeitskraft eines Lehrers oder sonstigen „experimentellen Pädagogen“ übersteigen, auch nur ein einziges Kind in dieser Weise zu untersuchen; und nun gar sämtliche Schüler einer Klasse! Was M. gibt, ist eine Übersicht über alle Experimentaluntersuchungen, die innerhalb der Begabungslehre ausführbar sind, aber es ist kein Entwurf einer Intelligenzprüfung. M. konstruiert ein ideales Testsystem, es scheint ihm aber Nebensache zu sein, welche realen praktischen Bedürfnisse in bezug auf Intelligenzprüfungen vorliegen, und mit welchen realen Schranken der Zeit und menschlichen Arbeitskraft dabei zu rechnen ist.

Ich möchte auf den Inhalt der noch folgenden zwei Vorlesungen (Die Hauptresultate der Begabungsforschung; Der höhere Begabungstypus; Praktische Begabungsprobleme) nicht mehr eingehen. Die Kritik von Einzelheiten würde gar zu weit führen, und aus dem Vorangegangenen dürfte bereits klar geworden sein, wie M.s Buch als Ganzes zu beurteilen ist. In Anbetracht dessen, daſs es zweifellos sehr viele Leser finden und infolgedessen wohl auch einen merklichen Einfluſs auf den Fortgang der experimentell-pädagogischen Forschungen ausüben wird, sind die darin ent-

[1] *ZAngPs* 5, S. 411.

haltenen Mängel wirklich sehr bedauerlich. Und unter diesen Mängeln sind noch diejenigen, die man bestimmt aufzählen und korrigieren kann, die geringeren; die Gefahr liegt hauptsächlich in der wissenschaftlichen Grundstimmung, aus der heraus das Buch geschrieben ist und die sich den nicht sehr kritischen — also wohl den meisten — Lesern unvermeidlich in mehr oder weniger starkem Maſse mitteilen muſs. Denn der Laie oder der Anfänger, der sich M.s Vorlesungen vornimmt, muſs den Eindruck gewinnen, daſs die „experimentelle Pädagogik" im Grunde die einfachste Sache der Welt sei, und daſs man es immer nur so und so zu machen habe, um diese Wissenschaft um wertvolle neue Resultate zu bereichern.

Bobertag.

A. Lasurski. **Über das Studium der Individualität.** A. d. Russ. von N. Gadd. *Pd Mon* **14**, 1912. 191 S. 5.80 M.

In den einleitenden Kapiteln behandelt Verf. eine Reihe von theoretischen Grundbegriffen der Charakterologie, die aber für die Beurteilung dessen, was er nachher an praktisch verwertbaren Vorschlägen bringt, ziemlich irrelevant sind und auch in sich mancherlei Unklarheit enthalten. Darauf wird geschildert, wie die systematische Sammlung des Materials zur Charakteristik einzelner Persönlichkeiten zu geschehen hat. Er unterscheidet zunächst die Untersuchung 1. der „subjektiven oder endogenen" Seite der Persönlichkeit, in der es darauf ankommt, die „Hauptneigungen" und deren Beziehungen zueinander festzustellen; 2. der „objektiven oder exogenen" Seite, d. h. des „äuſseren Gepräges, welches Erziehung, Bildung, Stand, überhaupt äuſsere, die Entwicklung des Menschen formende Einflüsse der Persönlichkeit aufdrücken". Für diese beiden Aufgaben der Charakterologie sind nun ganz verschiedene Begriffskategorien maſsgebend: für die endopsychische Untersuchung mehr abstrakte, durch psychologische Analyse gewonnene Bestimmungen, für die exopsychische Untersuchung dagegen psycho-soziale Bestimmungen, d. h. solche, die dem konkreten Verhalten des Individuums seiner gesamten Umgebung gegenüber entstammen. Das Programm für jene erste Aufgabe zerfällt in 13 Hauptteile (Aufmerksamkeit, Empfindungen und Wahrnehmungen, Gedächtnis, Einbildungskraft, Denken, Sprache, Allgemeine Eigentümlichkeiten der intellektuellen Sphäre, Stimmung und Affekte, Inhalt der Gefühle, Allgemeine Eigentümlichkeiten der Gefühlssphäre, Bewegungen, Psychische Aktivität und Willensanstrengung, Entstehung der Entschlüsse und Wahlvorgang). Jeder dieser Hauptteile umfaſst mehrere Unterabteilungen, z. B. für die Aufmerksamkeit: Erregbarkeit der A., Konzentration (resp. Ablenkbarkeit) der A., Vorherrschen der passiven oder der aktiven A., Stabilität oder Instabilität der A., Umfang der A. Hier wird durch die Gegenüberstellung entgegengesetzter Verhaltungsweisen nach den Eigenschaften des betreff. Individuums gefragt. Das Verfahren ist also ähnlich wie bei Heymans, nur sind die Fragen zahlreicher und ausführlicher. Zur Ausfüllung des genannten Schemas gelangt man auf dem Wege einer wissenschaftlichen Beobachtungsmethodik, für die folgende Hilfsmittel zur Verfügung stehen: ein längere Zeit hindurch geführtes Journal, in das systematisch ausgewählte Beobachtungen eingetragen werden; „fortlaufende Aufzeichnungen", die ein möglichst abge-

rundetes Zustandsbild der Persönlichkeit während kürzerer Zeit (1 bis 2 Tage) geben sollen; ergänzende Nachrichten, wie sie sich der Erinnerung darbieten, sachlich geordnet; endlich „natürliche Experimente“, die ihrem Wesen nach zwischen der gewöhnlichen Beobachtung und dem Laboratoriumsexperiment etwa in der Mitte stehen. Verf. gibt für diese verschiedenen Arten von Aufzeichnungen, die schliefslich zu einer „Charakteristik“ verarbeitet werden, einige konkrete Beispiele. Hat man eine gröfsere Anzahl von solchen Charakteristiken gesammelt, so kann man sie der Lösung von einer Reihe differentiell-psychologischer Probleme zugrunde legen. Zu diesen gehört unter anderen auch die Klassifikation der Charaktere. Das Kapitel, das dieses Thema behandelt, enthält viele vortreffliche Bemerkungen. Verf. betont, dafs diese Klassifikation nicht blofs psychologisch, sondern psycho-sozial in dem bereits erwähnten Sinne sein müsse, daher für sie namentlich auch die exopsychische Untersuchung von Wichtigkeit ist. In einem Anhange wird ein sehr ausführliches Programm dieser Untersuchung von S. Frank und A. Lasurski mitgeteilt. Es behandelt in 15 Abschnitten das Verhältnis des betreff. Individuums „zu den Sachen, zur Natur und zu den Tieren, zu den einzelnen Menschen, zum anderen Geschlecht, zu sozialen Gruppen, zur Familie, zum Staat, zur Arbeit, zur materiellen Sicherstellung und zum Eigentum, zu den äufseren Lebensnormen, zur Sittlichkeit, zur Weltanschauung und Religion, zum Wissen und zur Wissenschaft, zur Kunst“. Die Zusammentragung einer aufserordentlich grofsen Menge von Details, die zu systematischen charakterologischen Beobachtungen anregen, ist zweifellos sehr verdienstlich. Natürlich kommt man auch, wie es bei solchen Schematen in der Regel geschieht, sehr oft in Versuchung, die einzelne Formulierung mit einem Fragezeichen zu versehen. Am meisten Einwänden ausgesetzt scheint mir: 1. dafs das ganze Programm sozusagen nur für einen einzigen charakterologischen Querschnitt berechnet ist und auf die psychische Entwicklung des Individuums, auf die charakterologisch doch sehr wichtigen Veränderungen seiner Neigungen, Fähigkeiten, Gewohnheiten usw. während seines Lebens, gar keine Rücksicht nimmt; 2. dafs die Verf. überall eine Vierteilung innerhalb der einzelnen Hauptabschnitte durchführen, nämlich: „1. Vorhandensein oder Mangel eines bestimmten Verhältnisses (resp. eines Interesses, einer Neigung) zur gegebenen Kategorie von Erscheinungen und dessen Intensitätsgrad, 2. die spezifischen Formen, die qualitativen Eigentümlichkeiten des Interesses, 3. Niveau der Entwicklung und Differenzierung des Interesses, 4. dessen Weite und Umfang“. Diese vier Kategorien bedeuten innerhalb der verschiedenen Gebiete, auf die sie angewendet werden, vom psychologischen Standpunkte aus keineswegs immer dasselbe, und die Verteilung der einzelnen Fragen auf sie ist oft recht willkürlich und trägt dann zur Klärung des Tatbestandes sowie zur Erleichterung der Ausfüllung des Schemas durchaus nicht bei.

Zum Schlusse möge erwähnt werden, dafs die Übersetzung als solche viel zu wünschen übrig läfst. Da der Herausgeber der Sammlung selbst auf die Lesbarkeit der in ihr erscheinenden Schriften keinen Wert zu legen scheint, so ist den Verff. für den Fall einer zweiten Auflage dringend zu raten, dafs sie sich selbst darum kümmern, wie dem erwähnten Übelstande abzuhelfen sei. Bobertag.

ADOLF SELLMANN. **Das Seelenleben unserer Kinder im vorschulpflichtigen Alter.** Langensalza, Beyer u. Mann. 1911. 146 S. 3.00 M.

Eine ganz geschickte Zusammenstellung von Beobachtungen an kleinen Kindern ohne irgendwelche wissenschaftliche Ambitionen. Verf. nennt sein Buch „Kinderpsychologische Betrachtungen für Eltern, Lehrer und Kinderfreunde"; solche können es in der Tat mit Nutzen lesen.

BOBERTAG.

A. VINCENZ. **Zur Analyse des kindlichen Geisteslebens beim Schuleintritte.** *BKi*, 90. 1912. 66 S. 2.40 M.

Verf. untersucht an 6 jährigen Kindern, ob sie die „Wortvorstellung" und die „Sachvorstellung" von insgesamt 57 Gegenständen besitzen (Objekte, gehörig in die 6 Kategorien: Garten, Haus und Hof, Teich, Feld, Wald, Wiese). Die Feststellung geschieht durch Bericht über das in der Natur Gesehene, durch Ausfragen hierüber, durch Benennen des auf Bildern dargestellten und durch Zeichnen-Lassen. Wie bei allen solchen Untersuchungen über den „Gedankenkreis" der Kinder ist eine exakte Bearbeitung des gewonnenen Materials und eine Ziehung sicherer Schlüsse nur in äufserst bescheidenem Mafse möglich. Auf rein statistischem Wege dürfte sich über derart komplizierte und in ihrer Gewinnung unsichere Daten wie die Begriffserklärungen jüngerer Kinder kaum jemals etwas wissenschaftlich wirklich Wertvolles ausmachen lassen. BOBERTAG.

E. SCHLESINGER. **Schwachbegabte Kinder.** Ihre körperliche und geistige Entwicklung während und nach dem Schulalter und die Fürsorge für dieselben. Mit 100 Schülergeschichten und 65 Abbildungen schwachbegabter Kinder. *ArKiHeil* **60, 61** und Stuttgart 1913, Ferd. Enke, 131 S. M. 4,80.

Verf. fügt seinen früheren Studien über die schwachbefähigten Kinder (s. Ref. in *ZAngPs* **5**, 400) eine sehr bedeutsame Arbeit hinzu, in der er ihre weitere Entwicklung durch die Schule und über sie hinaus bis ins Erwerbsleben verfolgt.

Nach einer Übersicht über die körperliche und geistige Beschaffenheit der Hilfsschulkinder schildert er erst die während der Schulzeit eintretende allgemeine Besserung der körperlichen Konstitution, sowie den Gang der intellektuellen Entwicklung bei den verschiedenen Graden der Geistesschwäche, und zwar sowohl bezüglich der Schulleistungen, als in psychologischer Hinsicht Während jene bei der überwiegenden Mehrheit gleichmäfsig oder ungleichmäfsig fortschreiten, tritt hier die Besserung zuerst bei der Auffassung ein, später bei Gedächtnisleistungen und Aufmerksamkeit.

Ebenso wird die Entwicklung des Charakters dargelegt, der übrigens nur bei einem kleinen Teil der Schüler erhebliche Fehler aufwies; bei 5% ausgesprochene moralische Verkommenheit (zumeist Trinkerkinder!).

Nach der Schulzeit verrät sich die konstitutionelle Minderwertigkeit in einer viel gröfseren Erkrankungsziffer, besonders an Tuberkulose, Neurasthenie und Jugendirresein, und an der gröfseren Sterblichkeit. Häufig ist auch frühzeitige Invalidität.

Die soziale Brauchbarkeit zeigte sich aufser von den geistigen Fähigkeiten auch stark abhängig von den körperlichen und Charaktereigenheiten.

Die Erwerbsfähigkeit blieb bedeutend hinter der Erwartung zurück: 25% waren ganz erwerbsunfähig, nur 55% voll erwerbsfähig; nur die Hälfte verdiente den ortsüblichen Tagelohn und zwar zumeist nur als Hilfsarbeiter, nur 30% hatten eine Lehre durchgemacht. 10% kamen bald nach der Schule, viele noch später in Anstalten. 4 von 100 waren bestraft. 5 hatten sich früh verheiratet und lebten elend mit meist elenden Kindern.

Im Hinblick auf diese Ergebnisse bespricht Verf. die vorhandenen oder noch zu treffenden Fürsorgeeinrichtungen während und nach der Schulzeit, insbesondere Hilfsschulen, besondere Fortbildungsschulen, Kontrolle der Berufswahl, Überwachung durch Fürsorgevereine u. a. Die Geschichten von 100 Kindern mit 65 Abbildungen beschliefsen die lehrreiche und wertvolle Arbeit. CHOTZEN.

KURT GOLDSTEIN. **Die Halluzination, ihre Entstehung, ihre Ursachen und ihre Realität.** *GNSee* 86. 1912. 72 S.

GOLDSTEIN geht davon aus, dafs keines der wesentlichen Momente, die in der Wahrnehmung oder in der Wahnvorstellung enthalten sind, allein und in jedem Falle ausreiche, diese beiden von dem Erinnerungsbild resp. der Vorstellung zu unterscheiden. G. versucht weiter eine psycho-physische Erklärung der Entstehung von Wahrnehmung und Erinnerungsbild. Er nimmt in der Hirnrinde ein Begriffsfeld und die verschiedenen Sinnesfelder (identisch mit den Sinneszentren der Anatomie) an. Bei genügender Reizung des Sinnesfeldes kommt auch — durch Erregung des Begriffsfeldes — die Vorstellung deutlich ins Bewufstsein. Indessen wird umgekehrt bei starker Reizung des Begriffsfeldes (also des Vorstellungsanteiles eines Erinnerungsbildes) die sinnliche Komponente nur in beschränktem Mafse erweckt. G. erklärt dies so, dafs die dem Gehirn verfügbare Energie in gewissem Grade konstant sei. Wenn also das Begriffsfeld seine Erregung verstärkt, so wird dem Sinnesfeld eher Energie entzogen als zugeführt. Im Gegenteil vermag in gewissem Grade die Einschränkung der Begriffstätigkeit durch Ersparnis an Energie die sinnliche Lebhaftigkeit der Vorstellungen zu erhöhen. Bei der Halluzination ist eine Erregung im Sinnesfeld notwendig, diese kann aber entweder primär sein, oder eben durch Einengung der Tätigkeit des Begriffsfeldes (also: „Rückstauung der nutritiven Energie vom Begriffsfeld im Sinnesfeld") entstehen.

Weiter bespricht G. die Ursachen der Halluzinationen mit besonderer Hervorhebung derjenigen bei Gesunden.

Im III. Teil legt G. treffend dar, dafs wir unsere psychischen Erlebnisse für um so „wirklicher" halten, je passender sie sich in das Gesamtbereich der uns bekannten Tatsachen einfügen. Ein Gesunder erkennt daher eine Halluzination als solche, weil sie sich der objektiven Welt nicht einordnet. Bei den Geisteskranken findet diese Korrektur infolge der deliriösen oder paranoiden Bewufstseinsveränderung nicht statt.

G.s scharfsinnige Betrachtung dieser für Psychologie und Psychiatrie hochbedeutenden Frage ist jedenfalls wertvoll. Die energetische Begründung scheint mir allerdings sehr gewagt; m. E. wäre es vorteilhafter gewesen, das Realitätsurteil in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken.

D. HILDEBRANDT-Dalldorf.

Urstein, Mauricy. **Spätpsychosen katatoner Art.** Eine klinische Studie. Berlin, Urban u. Schwarzenberg 1913. 440 Seiten. 16 M.

Das Werk schliefst sich eng den beiden früheren Büchern desselben Verfassers an (das eine: „Dementia praecox und ihre Stellung zum manisch-depressiven Irresein" und das andere: „Manisch-depressives und periodisches Irresein als Erscheinungsform der Katatonie [1])" und nimmt namentlich auf das zweitgenannte vielfach Bezug. Als Spätkatatonien bezeichnet U. solche Fälle, wo das Leiden erst nach dem 40. Jahre beginnt. Auch diesem Buche von U.s wie den beiden anderen kommt sein besonderer Wert durch das darin niedergelegte Material ausgezeichneter alter Krankengeschichten zu. Es sind deren auf 375 Seiten 40, alle lange Zeit hindurch nach gleichen Grundsätzen und mit Sorgfalt geführt und vom Verf. epikritisiert. U. stellt fest: Die Späterkrankungen katatoner Art weichen hinsichtlich der klinischen Bilder, der Verlaufsformen und der Prognose in nichts Wesentlichem von dem ab, was wir bei analogen in der Pubertät sich entwickelnden Prozessen finden; er erweitert den Begriff Katatonie durch Anerkennung klimakterischer und seniler Abarten. Gewisse Symptomenbilder, die hypochondrischen Formen, scheinen bei Spätkatatonien zwar häufiger, die somatisch-nihilistische sogar nur bei diesen, andere wieder hier seltener vorzukommen als in jungen Jahren. Diese Varietäten erklären sich ungezwungen daraus, je nachdem die Krankheit auf eine reife oder alternde, oder aber auf eine unreife oder rüstige Psyche wirkt. Die Prognose der Spätkatatonie ist im allgemeinen, die der hypochondrisch-nihilistischen Form ausnahmslos schlecht; die akut mit dem Klimakterium einsetzende Krankheit gibt eine etwas bessere Voraussage. Der Existenz eines besonderen präsenilen Irreseins (Kraepelin) werden durch die U.'sche Kasuistik, wie der Autor selbst findet, die Stützen entzogen. Weiter aber geht er nicht: U.s verwahrt sich ausdrücklich gegen den klassifikatorischen Pessimismus, zu dem sich, im Sinne sehr vieler Psychiater, Hoche auf der Psychiaterversammlung in Kiel 1912 bekannte, der an die Findbarkeit ätiologisch einheitlicher klinisch scharf umgrenzter Krankheiten bei den sogenannten funktionellen Psychosen überhaupt nicht mehr glaubt. Referent kann sich nicht dem Eindruck verschliefsen, dafs U.s Dokumente und seine Schlufsfolgerungen doch die Hochesche Auffassung zu stützen geeignet scheinen und so vielleicht eine künftige andersartige nosologische Betrachtung der Geistesstörungen vorbereiten helfen, mag diese nun in der von Hoche angedeuteten oder einer anderen Richtung zu suchen sein. Paul Bernhardt (Dalldorf).

Max Offner. **Das Gedächtnis.** Die Ergebnisse der experimentellen Psychologie und ihre Anwendung in Unterricht und Erziehung. Berlin, Reuther u. Reichard. 1913. 3. Auflage. XII u. 312 S. 4.20 M.

Ein wissenschaftliches Werk, das in 4 Jahren 3 Auflagen erlebt, bedarf schwerlich mehr einer Empfehlung. Wir könnten auch nur die bei Besprechung der 1.[2] und 2.[3] Auflage gemachten Bemerkungen wiederholen.

[1] s. die Besprechung in *ZAngPs* 7, 451.

[2] *ZAngPs* 4, 131.

[3] *ZAngPs* 6, 388.

Dieser Hervorhebung des Offner'schen Werkes als des weitaus besten, das es über dieses Gebiet gibt, können die im folgenden zu machenden Ausführungen nur geringen Abbruch tun; vielleicht kommen sie weiteren Neuauflagen zugute.

In formaler Beziehung läfst leider der Stil noch immer manches zu wünschen übrig. Verf. hat das Bestreben, ein jeweilig gefundenes Gesetz unter Berücksichtigung möglichst aller seiner Erscheinungsformen und Bedingungen in einem Satze zu formulieren. Besonders dabei — aber auch sonst — kommen häufig ganz unerträgliche Perioden heraus, deren Lesbarkeit und Verständnis auch noch durch den für solche Gesetze verwendeten Sperrdruck weiter erschwert wird. Sätze die sich über !5 Zeilen erstrecken, sind keine Seltenheit. —

In inhaltlicher Beziehung wäre zu wünschen, dafs Verf. sich wenigstens kurz auch noch mit der Methode der einzelnen von ihm zitierten Arbeiten kritisch auseinandersetzt. Er würde dann manche Resultate, an denen er theoretisch nichts auszusetzen hat, dennoch mit gröfserer Vorsicht hinnehmen (Typen, Gedächtnisentwicklung, formale Übung usw.).

Endlich gibt ein Satz des Verf. noch Veranlassung, seine Auffassung des Verhältnisses von differentieller zu genereller Psychologie zu diskutieren. Nachdem Verf. nämlich in den ersten 6 Kapiteln die allgemeinen Gesetzmäfsigkeiten des Gedächtnisses besprochen hat, leitet er das 7. Kapitel über „individuelle und sexuelle Unterschiede des Gedächtnisses" mit den Worten ein: „Sämtliche besprochenen Gesetze haben nur approximative Geltung." Damit scheint doch das Verhältnis der differentiellen und individuellen zur allgemeinen Gedächtnispsychologie falsch charakterisiert zu sein. Die individuellen Unterschiede des Gedächtnisses stellen doch keine Abweichungen von den allgemeinen Gesetzmäfsigkeiten dar; diese letzteren sind, soweit sie richtig sind, ganz allgemein richtig und gelten für jedes einzelne (normale) Individuum; jeder Mensch lernt bei drei Wiederholungen eines Stoffes mehr als bei nur einer Lesung usw. Vielmehr fügen die individuellen Bestimmungen zu den allgemeinen Gesetzen nur noch etwas hinzu, ohne sie aber zu verändern, nämlich z. B. wieviel eine bestimmte Person oder wieviel die Personen eines bestimmten Geschlechts, Alters usw. durchschnittlich nach drei Wiederholungen eines bestimmten Stoffes behalten. Schildert das allgemeine Gesetz die funktionale Abhängigkeit, z. B. des Lernprozesses von der Wiederholungszahl (den allgemeinen Kurvenverlauf, also z. B. dafs die Kurve eine Parabel ist), so sind die individuellen Unterschiede charakterisiert durch verschiedene Werte der in die Formel eintretenden Konstanten. — Dafs Verf. die Giltigkeit der Gesetze eine nur „approximative" nennt, ist also irreführend.

Lipmann.

H. Ebbinghaus. **Abrifs der Psychologie.** 4. Aufl. durchgesehen von E. Dürr. Leipzig, Veit & Comp. 1912. 208 S. 3 M.

Der Wert von E.'s „Abrifs" ist so allgemein anerkannt, dafs es deplaziert wäre, dieses kleine Meisterwerk hier noch besonders zu empfehlen. Die 2., noch von E. selbst besorgte Auflage wurde in *ZAngPs*, **4**, S. 589 besprochen. Bereits die 3. Aufl. (1910) ist von E. Dürr durchgesehen, der

sich mit Recht darauf beschränkt hat, nur unerhebliche Abänderungen und Zusätze zu machen. In der vorliegenden Auflage ist, wie DÜRR sagt, Rücksicht darauf genommen worden, dafs die Übereinstimmung mit E.'s „Grundzügen der Psychologie“ nicht verloren gehe. Wenn es auch unvermeidlich ist, dafs E.'s allgemeine Anschauungen, dem schnellen Fortschritte der Psychologie entsprechend, allmählich veralten, so braucht man doch, auf Grund der anregenden, fesselnden Darstellungsweise, keine Bedenken zu tragen, dem kleinen Buch noch auf lange Jahre hinaus recht viele Leser zu wünschen. BOBERTAG.

Das Jahr 1913. Ein Gesamtbild der Kulturentwicklung. Herausg. v. D. SARASON. Leipzig-Berlin, B. G. Teubner. 1913. 549 S. M. 15,—.

Es ist nicht angängig und würde auch den Rahmen des Interessengebietes unserer Zeitschrift überschreiten, wenn wir versuchen wollten, hier die in 18 Abteilungen gegliederten 62 Abhandlungen auch nur kurz zu charakterisieren. Es mufs genügen, zu betonen, dafs es dem Herausgeber und Verlag gelungen ist, mit der Abfassung dieser Abhandlungen hervorragende Fachgelehrte zu betrauen, die uns ein abgerundetes Bild von dem Stande ihrer Wissenschaft und von ihren Fortschritten im Jahre 1913 zu geben vermögen. Da auch die Auswahl der Einzelthemata eine umfassende ist, so gewährt das Werk uns in der Tat „ein Gesamtbild der Kulturentwicklung“.

Ich stelle im folgenden diejenigen Stellen zusammen, an denen Fragen der theoretischen oder angewandten Psychologie behandelt werden, oder die sonst auf die Psychologie Bezug nehmen; diese Zusammenstellung gibt gleichzeitig ein anschauliches Bild von den mannigfachen Beziehungen, die heute schon bewufst zwischen der Psychologie und anderen Wissenschaften geknüpft sind.

Fast ganz psychologisch orientiert sind die beiden Aufsätze von v. LILIENTHAL (Strafrecht und Kriminologie) und von VIERKANDT (Völkerkunde). v. LILIENTHAL behandelt die Bedeutung des Strafrechts (den psychologischen Sinn der Strafe) und die Ursachen des Verbrechens (Psychologie des Verbrechers). VIERKANDT geht ausführlich besonders auf die literarischen Produkte und die sich in ihnen dokumentierende seelische Beschaffenheit der Primitiven ein sowie auf die Frage des Totemismus.

WALLASCHEK (Musik) erwähnt die (psychologisch fundierte) vergleichende Musikwissenschaft, die Auffassung der Ästhetik als Kunstpsychologie.

SCHLÜTER (Anthropogeographie) behandelt die „Beziehungen zwischen Mensch und Erde“ und erwähnt dabei die Beeinflussung des Seelenlebens durch Wetter, Klima und Landschaft.

LAMPRECHT (Neue Kulturgeschichte) schildert die Förderung, welche die wissenschaftliche Kulturgeschichte im 19. Jahrhundert durch das Entstehen und die Fortschritte einer empirischen Psychologie erfahren hat.

ADOLF WEBER (Allgemeine Volkswirtschaftslehre) erwähnt die vorliegenden Anfänge einer Psychologie des Wirtschaftslebens.

Auf ein Teilgebiet dieser werdenden Wissenschaft, die „wissenschaftliche Betriebsführung“, weist auch Ingenieur N. STERN (Bearbeitung der technischen Rohstoffe) hin.

Die Tierpsychologie wird von HAECKER (Zoologie) und von v. TSCHERMAK (Physiologie) erwähnt. Letzterer behandelt besonders „alte und neue Auffassungen in der Sinnesphysiologie“.

Die Psychologie selbst wird von W. STERN in drei Abschnitten behandelt: die psychologische Arbeit der Gegenwart, Psychologie und Philosophie, die praktische Anwendung der Psychologie. LIPMANN.

Der mittlere Abschnitt des STERNschen Berichtes, der das Verhältnis von Psychologie und Philosophie behandelt und dabei auch zu gewissen heute viel diskutierten Fragen der Wissenschaftspolitik Stellung nimmt, hat folgenden Wortlaut (S. 417f. des Bandes):

„Inzwischen aber ist von einer anderen Seite versucht worden, eine Brücke abzubrechen, die bisher bestand, und, wie mir scheint, für die Zukunft ihre unverminderte Verkehrsbedeutung behalten mufs. Die Philosophie nämlich fühlte sich durch das Anwachsen der Psychologie in ihrem Bestande bedroht und hat — in einer Form, für die jeder Präzedenzfall fehlte — nach reinlicher Scheidung gerufen. Eine beinahe leidenschaftlich zu nennende Bewegung in beiden Lagern hat seit dem Frühjahr 1913 eingesetzt und ist beim Schreiben dieser Zeilen noch nicht abgeschlossen.

An dem Zwist mufs eine mehr persönliche und universitätspolitische Seite, von der er ausging, und eine sachliche Seite, die später erfreulicherweise mehr in den Vordergrund rückte, unterschieden werden.

Der Umstand, dafs die Psychologie offiziell überhaupt nicht als Lehrstuhl existiert, sondern als Teil der Philosophie gilt, hatte dazu geführt, dafs in einigen Fällen philosophische Lehrstühle, deren frühere Inhaber Nichtpsychologen waren, mit Psychologen besetzt wurden. Da nun das eigentlich philosophische Interesse unter den Fachpsychologen individuell sehr verschieden ist, so gibt es naturgemäfs unter ihnen einige, welche die Psychologie als Herzensangelegenheit, die Philosophie aber als reine Pflichtsache betreiben und vertreten. Es ist nicht zu verkennen, dafs die etwaige Ersetzung eines Philosophen aus innerem Beruf durch einen Philosophen aus äufserem Beruf eine Beeinträchtigung der Philosophie bedeutet, zumal dadurch auch dem eigentlich philosophischen Nachwuchs der Weg verengt wird. Dies Bedenken zu äufsern war das gute Recht der Philosophen. Aber der Gegenvorschlag, den sie machen: Auseinanderreifsung von Philosophie und Psychologie, würde eine Situation schaffen, die ungleich schlimmer wäre als die von ihnen beklagte.

Es ist eigentlich überraschend, dafs Philosophen, welche selbst Vorlesungen über Psychologie halten und psychologische Bücher schreiben (von dem einen Anreger der „Erklärung“, NATORP, ist kürzlich der Anfang einer mehrbändigen Psychologie erschienen), so wenig den unauflöslichen positiven Zusammenhang würdigen, welcher zwischen beiden Gebieten besteht. Gewifs gibt es unter den Psychologen einige, die ihren Neigungen und auch ihrer bewufsten Überzeugung nach wesentlich Spezialwissenschaftler sind (solche fehlen übrigens auch nicht unter den Philosophen, wo sie als Philosophiehistoriker, Kantphilologen auftreten); daneben aber gibt es eine bedeutende Zahl von Psychologen, welche die dauernde Be-

ziehung zu philosophischen Problemen und philosophischer Betätigung aus den sachlichen Gründen ihrer wissenschaftlichen Arbeit heraus unbedingt brauchen. Der Typ, der z. B. repräsentiert wird durch WUNDT, KÜLPE, LIPPS — Psychologen mit starkem philosophischen Einschlag —, ist nicht nur nicht im Aussterben begriffen, sondern unter den Jüngeren vielleicht stärker vertreten als in den vorangegangenen Jahrzehnten.

Die Psychologie ist eine Spezialwissenschaft, gewifs. Aber nicht eine solche, die wie Chemie oder Geschichte auf langen Strecken ihres Betriebes unbekümmert um philosophische Orientierung ihren Weg gehen kann, sondern eine solche, die fortwährend mit philosophischen Problemen zusammenstöfst, sie befruchtet und von ihnen befruchtet wird. Seelenforschung ohne systematische Bezugnahme auf das philosophische Leib-Seelenproblem wäre eine Selbstverstümmelung; ähnliches gilt umgekehrt für eine Ethik, die sich selber die Beziehung zur Psychologie des Willens, zur Psychologie der Massen, zur Kriminalpsychologie usw. versperrt. Die moderne Denkpsychologie steht nicht nur in historischen Beziehungen zur Logik und Erkenntnistheorie — sie ist nämlich durch HUSSERL (einen der Anreger der „Erklärung!") stark beeinflufst — sondern auch in systematischen. Und zwar sind die Beziehungen gegenseitig, denn auch die Erkenntnistheorie kann, bei Ablehnung jedes „Psychologismus", dennoch aus der Denkpsychologie die wichtigsten Anregungen empfangen, wie eine kürzlich erschienene Abhandlung von HÖNIGSWALD erweist.

Will man durch Lösung der Personalunion auch diese sachlichen Zusammenhänge, von denen hier nur wenige Beispiele herausgerissen wurden, leichthin bedrohen? Die Erfahrungen mancher Länder, in denen die Scheidung durchgeführt ist, sollten als Warnungsexempel wirken; die Psychologie ist dort zum Teil zu einem ziemlich geistesarmen Spezialbetriebe herabgesunken, und auch die Philosophie leidet unter der mangelnden Berührung mit der lebendigen Kenntnis der Seelentatsachen.

Und welche Psychologie will man eigentlich isolieren? Die Erklärung spricht immer nur von der experimentellen, die hinüber zu den Naturwissenschaften und der Medizin geschoben werden soll. Wir stellten fest, dafs die neueste Psychologie gar nicht mehr eine rein experimentell und naturwissenschaftlich orientierte ist, und die Trennung des Experimentes von all den anderen Methoden ist in praxi gänzlich unmöglich. Wie steht es ferner mit der philosophischen Psychologie? Wollen die Philosophen in Zukunft ebenso darauf verzichten, ihre Vorlesungen über Psychologie zu halten, wie sie den Psychologen verwehren wollen, über Philosophie zu lesen?

Man sieht, die Erklärung der Philosophen beruht zum Teil auf einer nicht ganz ausreichenden Bekanntschaft mit den sich gerade jetzt regenden Neuorientierungen innerhalb der Psychologie, zum Teil auf einer Unterschätzung der philosophischen Bedeutung unserer Wissenschaft. Ich glaube, gerade darin philosophisch zu denken, dafs ich die Psychologie für die Philosophie als ebenso unentbehrlich ansehe, wie diese für jene.

Auf welchem Wege ist nun aber die Lösung der anfangs beklagten Schwierigkeit zu suchen? Einig sind sich beide Parteien darin, dafs eine

Vermehrung der Lehrstühle das erste Erfordernis ist, damit ebenso dem im Aufstieg begriffenen philosophischen Forschen, Streben und Lehren, wie der gewaltigen Entwicklung der Psychologie Genüge geschieht. Unterstützt wird das Verlangen für die Psychologie dadurch, dafs sie auch für wichtige Gebiete der Praxis, wie Pädagogik, Rechtspflege, Medizin, unentbehrlich zu werden beginnt (vgl. den nächsten Abschnitt). Bezüglich der Lehraufträge aber ist weder der bisherige Modus zu verewigen, dafs jeder mit Philosophie betraute Dozent das Ganze der Philosophie einschliefslich der Psychologie zu lesen und zu pflegen verpflichtet wäre —, noch der entgegengesetzte Vorschlag der „Erklärung“ annehmbar, dafs Philosophie einerseits, Psychologie andererseits in strenger Trennung verschiedenen Persönlichkeiten zu übertragen seien. Sondern es müssen Lehraufträge mit Spielraum geschaffen werden, derart, dafs zwar das Recht, aber nicht die Pflicht bestände, Philosophiegeschichte, Logik, Ethik, Pädagogik und Psychologie zu lesen, und dafs durch eine hinzugefügte Spezifikation (z. B. „insbesondere die Psychologie“) von vornherein das Schwergewicht der Tätigkeit jedes Dozenten bezeichnet würde. Bei etwas vergröfserter Zahl der Lehrstühle wäre so für vielseitige Vertretung aller Gebiete in jeder Fakultät zu sorgen, ohne dafs zwischen Psychologie und Philosophie eine unnatürliche Kluft befestigt werden müfste.“

Kongrefsberichte.

Dritter deutscher Kongrefs für Jugendbildung und Jugendkunde zu Breslau vom 4. bis 6. Oktober 1913.

Bericht von OTTO BOBERTAG.[1]

Auf dem Programm der diesjährigen Tagung des Bundes für Schulreform stand das Thema: Der Unterschied der Geschlechter und seine Bedeutung für die öffentliche Jugenderziehung. Der erste Tag sollte durch zwei Vorträge von MEUMANN-Hamburg und STERN-Breslau über den Unterschied der Geschlechter in körperlicher und geistiger Beziehung eingeleitet werden. Da aber MEUMANN abgesagt hatte, so begann STERN mit dem theoretischen Hauptreferat „Zur vergleichenden Jugendkunde der Geschlechter".

Die psychische Verschiedenheit beider Geschlechter macht sich schon aufserordentlich frühe bemerkbar, weit früher als die Differenzierung der biologischen und kulturellen Aufgaben einsetzt, auch früher als Erziehung und Unterricht ihre differenzierende Wirkung ausüben. Es ist dies ein Zeichen dafür, dafs die psychische Verschiedenheit in weitem Mafse als angeboren betrachtet werden mufs; die Jugendzeit ist eben auch in dieser Beziehung, wie in so vielen anderen, eine Art instinktiver Vorübungs- und Vorbereitungszeit für die Bestimmungen des künftigen Erwachsenseins. Die Entwicklung beider Geschlechter geht nun augenscheinlich so vor sich, dafs zunächst nur gewisse allgemeinste Merkmale weiblichen und männlichen Seelenlebens in Andeutungen sich zeigen, dafs diese sich in den späteren Kinderjahren immer mehr spezialisieren, bis dann in den Jahren vor der Pubertät und in dieser selbst die eigentlich sexual-psychischen Funktionen auftreten, die der Differenzierung die stärkste und für Jahrzehnte entscheidende Nuance geben. Mufs man also die Anschauung der Psychoanalyse, als ob der Mensch von Kindesbeinen an ein Geschlechtswesen in erotisch-sexuellem Sinne sei, entschieden bestreiten, so mufs man doch andererseits betonen, dafs der allgemeine psychische Typus der Geschlechter in Denk- und Sinnesart, in Interessen und Willensform usw.

[1] Mit teilweise wörtlicher Benutzung des den Kongrefsteilnehmern vorliegenden „Vorberichts".

schon in frühesten Jahren sich zu gestalten beginnt. Diese These wurde von dem Vortragenden durch eine Reihe von Beispielen aus der Entwicklung der ersten sechs Lebensjahre (Sprechen lernen, Art des Spielens) begründet. Auch das Tempo des seelischen Fortschritts zeigt, dafs an beiden Geschlechtern verschiedene Entwicklungsgesetze wirksam sind. Die Entwicklung des Mädchens bis zur Pubertät geht schneller vor sich als die des Knaben, innerhalb dieser Zeit aber wechseln Perioden rascherer und langsamerer Entwicklung bei beiden Geschlechtern in abweichender Weise.

Die früher über das vorliegende Thema geführten Diskussionen waren meist durch vorgefafste Meinungen für oder wider bestimmt, verallgemeinerten hier einige Gelegenheitsbeobachtungen, verschlossen sich dort je nach Bedarf unbequemen Tatsachen. Demgegenüber ist es die Aufgabe der differentiellen Psychologie, die methodisch gesichteten Ergebnisse sprechen zu lassen. Hierbei ist allerdings von vornherein zu betonen, dafs ihre Vergleichung nur das durchschnittliche Funktionieren von Knaben und Mädchen erfassen kann, dafs aber die Fülle der individuellen Unterschiede innerhalb jeden Geschlechts und die mannigfachen psychischen Übergänge und Zwischenstufen zwischen den Geschlechtern dabei noch nicht berücksichtigt werden können. Soweit nun die psychologischen Forschungen schon jetzt Resultate erkennen lassen, lehren sie folgendes.

Vor allem eine wichtige negative Wahrheit: Es widerspricht den Tatsachen, wenn man den Unterschied der Geschlechter in toto als einen Rangunterschied hinstellt, von einer „Minderwertigkeit" des einen Geschlechts im Vergleich zum anderen spricht. Vielmehr ergibt sich immer wieder, dafs auf jenen psychischen Gebieten, bei denen ein Mehr oder Minder der Leistungen mefsbar ist, bald das eine, bald das andere Geschlecht den Vorsprung zeigt. Gewifs mag es stimmen, dafs die höchsten Formen der Leistungen beim Mädchen selten sind, aber andererseits sind auch die Mindestformen bei ihnen seltener als beim Knaben. Dies schon früher vermutete Gesetz (gröfsere Homogenität des weiblichen Geschlechts, gröfsere Variabilität des männlichen nach oben und nach unten hin) scheint durch die neuesten Feststellungen bewiesen zu sein. Dies wäre ein positives Ergebnis der Geschlechtsvergleichung. Ebensowenig erschöpfend wie in einer Rangordnung läfst sich der Grundunterschied der Geschlechter im Gegenständlichen ihres Seelenlebens finden. Gewifs weichen die Gegenstände der Betätigung und des Interesses bei Knaben und Mädchen stark voneinander ab. Dies beruht zum Teil darauf, dafs bestimmte Objekte und Objektgebiete in weit höherem Grade als andere den speziell männlichen oder weiblichen Einstellungsformen entgegenkommen. Zu einem anderen Teile beruht jene Differenz aber auch auf mehr äufserlichen Gründen, vor allem auf dem Zwangskurs, den Erziehung und Unterricht dem kindlichen Tun gibt.

Auf den Kern der Geschlechtsunterschiede stofsen wir erst dann, wenn wir nicht den Grad und nicht den Gegenstand, sondern das Wie der Befähigung und Betätigung ins Auge fassen. Auch an denselben Gegenstand geht das Mädchen mit mehr weiblichen, der Knabe mit mehr männlichen Einstellungen heran. Diese typischen Qualitäten der Einstellung zu finden, wird die Hauptaufgabe der künftigen Psycho-

logie der Geschlechter sein: immerhin kann man schon jetzt gewisse Züge bezeichnen. Und zwar handelt es sich um Züge, die sich in den verschiedensten Betätigungsweisen und Seelenfunktionen in immer analoger Weise widerspiegeln.

Die gröfsere Rezeptivität des weiblichen Geschlechts war früher nur ein Schlagwort. Sie wird jetzt zu einer Grundtatsache, die in mannigfachsten Formen auftritt. Die Fähigkeit der Aneignung und des Behaltens, die Feinheit der Einfühlung, die Nachahmungstendenz und -gabe, die Gebundenheit durch Vorbilder und Vorlagen, das Übernehmen von Meinungen, Willens- und Interessenrichtungen, all dies ist in der überwiegenden Zahl der Fälle beim Mädchen stärker ausgeprägt. Beim Knaben steht jener gröfseren Rezeptivität des Mädchens ein Doppeltes gegenüber. Einmal eine gröfsere Produktivität, die sich äufsert als stärkere Selbständigkeit und Originalität, Drang zum Neuen, höhere Fähigkeit zur Synthese (zum Konstruieren, Disponieren, Pläne entwerfen, Philosophieren), das andere Mal eine gröfsere Oppositionslust, Kampfesstimmung, kritische, satirische Neigung. — Ein anderer Gegensatz der Einstellung ist der zwischen dem mehr sachlichen, objektiven Verhalten (beim Knaben) und dem mehr persönlichen, subjektiven (beim Mädchen). Dafs es sich auch hier um mehr als um blofse Formeln handelt, wird durch vielerlei bewiesen; bei den Aufsätzen wie bei den freien literarischen Schöpfungen, bei den moralischen Motivationen wie bei der Beliebtheit der Schulfächer usw.

Was die praktischen Konsequenzen betrifft, so weifs die Psychologie sehr wohl, dafs sie von sich aus nicht die Ziele der Kultur und speziell der Erziehung zu bestimmen hat. Aber sobald von der Wertlehre das Ziel aufgestellt wird, dafs die Pädagogik den seelischen Anlagen der Zöglinge in gewissem Sinne zu ntsprechen habe, beginnt die Rechtssphäre der Psychologie. Wenn die heutige Mädchenerziehung die Rangunterschiede gegenüber den Knaben beseitigen will und wenn sie alle Gegenstände der Kultur dem Mädchen ebenso zugänglich machen will wie dem Knaben, so entspricht dies der oben aufgestellten These, dafs im Rang und im Gegenstand nicht das Entscheidende der Geschlechtsdifferenz liegt. Wenn sie aber die gleichen Gegenstände dem Mädchen in der gleichen Form wie dem Knaben bietet, die gleichen Einstellungsweisen voraussetzt oder fordert, die gleichen Entwicklungstempi annimmt usw., dann scheint das eigentlich Wesentliche der weiblichen Eigenart bedroht zu sein.

Darauf sprach J. Cohn-Freiburg über „Die Verschiedenheit der Geschlechter nach Erfahrungen beim gemeinsamen Unterricht".

In Baden werden seit mehr als einem Jahrzehnt Mädchen an den höheren Knabenschulen zugelassen. Dieser pädagogische Versuch soll hier nicht in bezug auf seinen Erfolg beurteilt, sondern lediglich als eine Art psychologisches Experiment verwertet werden: wieweit zeigen sich bei gleichem Unterricht Verschiedenheiten zwischen Knaben und Mädchen? Freilich ist man nun an mancherlei Fehlerquellen der Wirklichkeit gebunden, deren wichtigste die geringe Zahl und die besondere Auswahl der

zugelassenen Mädchen darstellt. Als Material lag dem Ref. vor: 1. eigene Anschauung auf Grund von Hospitieren beim Unterricht, 2. Zensurenstatistik, 3. Arbeiten von gemeinsam unterrichteten Knaben und Mädchen, 4. eine Umfrage bei den Direktoren und Lehrern der betreffenden Anstalten. Infolge der Auslese der Mädchen ist anzunehmen, dafs die Verschiedenheit im allgemeinen geringer erscheinen wird, als es der Wirklichkeit entspricht. — In bezug auf das Verhältnis der Verschiedenheitsurteile zur Unterrichtserfahrung der Lehrer liefs sich zunächst feststellen: je gröfser die Erfahrung, desto gröfser die Verschiedenheit nach dem Urteil der Lehrer. — Die Zensuren wurden in der Weise bearbeitet, dafs für Knaben und Mädchen getrennt die Zeugnisdifferenzen zwischen den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern einerseits, den fremdsprachlichen Fächern andererseits berechnet wurden. Es zeigte sich: 1. ein starkes Überwiegen der kleinen Differenzen, und namentlich bei den Mädchen, also eine gröfsere Variation bei den Knaben; 2. eine geringe Überlegenheit der Leistungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen gegenüber den Leistungen in den sprachlichen Fächern bei den Knaben, ein umgekehrtes Verhältnis bei den Mädchen. — Die umfassende Fragestellung nach der Verschiedenheit des Interesses (nicht der Begabung) für die einzelnen Unterrichtsfächer bei beiden Geschlechtern ergab folgendes. Die Mädchen zeigen etwas mehr Interesse für Sprachen, die Knaben etwas mehr für Mathematik, desgleichen für Physik und Chemie, hier stehen die Mädchen deutlich zurück in bezug auf das Technische und die Apparate. Sie interessieren sich eher für die biologischen, beschreibenden Naturwissenschaften, weniger für Geographie — aufser für fremdartige Kulturen —, im ganzen auch weniger für Geschichte, doch ist hier die Detaillierung lehrreich: die Mädchen sind mehr für das Erzählende, die Knaben mehr für das Räsonnement und die historischen Zusammenhänge. Das Interesse für Sprachen ist, allgemein genommen, bei den Mädchen deutlicher vorhanden; sie bevorzugen stärker die Lektüre, namentlich gefühlsbetonte — poetische —, weniger politische; in der durchgehends unbeliebten Grammatik stehen sie dagegen noch hinter den Knaben zurück. Im Zeichnen sind die Mädchen besser im Ornamentieren, schwächer in der Perspektive. Die Knaben sind im allgemeinen nur fleifsig in den sie interessierenden Fächern, die Mädchen vielfach auch in den ihnen uninteressanten Fächern. Zusammenfassend kann man sagen, dafs die Mädchen mehr für das Anschauliche, Gefühlsbetonte, Lebenszugewandte interessiert und gewandter im sprachlichen Ausdruck sind. In bezug auf das Verhalten gegenüber „Denkaufgaben" konstatierte kein einziges Lehrerurteil eine Überlegenheit der Mädchen, dagegen wurde oft — natürlich nur im grofsen ganzen — ein gröfserer Fleifs bei den Mädchen festgestellt. Schwankend lauteten die Urteile über das Gedächtnis; es scheint, dafs die Mädchen besser im Memorieren, aber nicht im Behalten sind. Dafs die vorhin erwähnten Interessendifferenzen keine blofse Unterrichtswirkung sind, folgt aus den freigewählten Aufsätzen einiger Knaben und Mädchen. Diese Aufsätze — mit A bis G bezeichnet — wurden einer Reihe von Personen vorgelegt mit der Aufforderung, herauszufinden, welche Aufsätze von Knaben, welche von Mädchen herrührten; gleichzeitig sollte die subjektive Sicherheit des Urteils angegeben werden. Die Urteile fielen nun überwiegend

richtig aus, wobei das Maſs der Richtigkeit mit dem der Sicherheit gut übereinstimmte. Als sicherstes Urteilsmotiv ergab sich dabei, daſs die Aufsätze der Knaben handlungsreicher als die der Mädchen waren. — Hinsichtlich des Tempos bei der Behandlung des Lehrstoffs im Klassenunterricht fand sich, daſs die Mädchen sich besser einem schnellen Tempo sowie schnellen Übergängen anpassen. — Im allgemeinen sind die Mädchen aufmerksamer, auch leichter wechselnd mit der Aufmerksamkeit; doch sind sie gegen Störungen empfindlicher und mehr zu geringen Störungen neigend als die Knaben. Diesen sind sie in bezug auf Eifer, guten Willen und Ehrgeiz überlegen. — Die Frage nach der Ermüdbarkeit ergab nur, daſs die Mädchen oft als etwas ermüdbarer beurteilt werden; doch zeigt sich bei ihnen ein deutlicher Einfluſs der Pubertät im Sinne gesteigerter Ermüdbarkeit. Aus den Urteilen über das Verhalten der beiden Geschlechter zueinander geht hervor, daſs die Mädchen sich im allgemeinen, besonders aber in den Mittelklassen, von den Knaben getrennt halten; ein kameradschaftliches Verhältnis ist Ausnahme. Die Frage nach dem Vorkommen erotischer Neigungen wurde stark überwiegend verneint. Gelegentlicher Koketterie der Mädchen gegenüber zeigen sich die Knaben im allgemeinen ablehnend. Eine gewisse Spannung in erotischem Sinne dürfte immer einmal zu beobachten sein; doch scheint es, daſs die Koedukation diese Spannung eher etwas zu vermindern tendiere.

Es folgte Frau R. Kempf-Frankfurt a. M. mit einem Vortrage „Die soziale und wirtschaftliche Lage in ihrer Bedeutung für das Problem der gemeinsamen Erziehung". Sie schilderte an der Hand statistischen Materials die Stellung der deutschen Frau im Berufsleben und behandelte dann insbesondere den ungünstigen Zustand der Mädchenschulbildung. Dieser führt zu der Forderung einer generellen und rückhaltlosen Eröffnung aller Knabenschulen. Doch würde dies noch nicht den vollen Sieg des Prinzips der gemeinsamen Erziehung bedeuten, der nur möglich ist, wo die Gleichwertigkeit der beiden Geschlechter, also der Lehrkräfte wie auch der Schüler, allgemein anerkannt ist. Demgemäſs ist die prinzipiell gemeinsame Erziehung von Kindesbeinen an, durch die gesamte Volksschule und Mittelschule und alle höheren und alle Fachschulen hindurch, zu fordern.

Der zweite Kongreſstag war gewidmet dem Thema: Die aus der Eigenart der Geschlechter und den sozialen Verhältnissen sich ergebenden Forderungen für die Jugenderziehung. — Der erste Redner, Wychgram-Lübeck, stellte sich, das Problem zuerst vom psychologischen Gesichtspunkt betrachtend, gegenüber den bisherigen Feststellungen über die intellektuelle Verschiedenheit der Geschlechter im allgemeinen auf einen ablehnenden Standpunkt: die bisherigen Theorien über eine solche Verschiedenheit seien auf bloſs gefühlsmäſsiger Grundlage aufgestellt, und der Begriff der „weiblichen Eigenart" sei ein Schlagwort ohne wissenschaftlich bestimmbaren Sinn. Demgemäſs seien für den Unterricht der Mädchen weder besondere Stoffgruppierungen (Lehrpläne), noch eine besondere methodische Behandlung erforderlich. Dagegen dürfte es bei allen rein erzieherischen Maſsnahmen erlaubt und nötig sein, gewisse Differenzierungen zu vollziehen, insofern als dem Mädchen eine

andere, in manchen Fällen stärkere Gefühlsbetonung gewisser Vorstellungsgruppen und Gedankengänge eignet. — Vom Gesichtspunkt der Zwecke ist zu beachten, dafs bei der Mädchenbildung die Zwiefältigkeit des Zweckes eine grofse Schwierigkeit bereitet: Vorbereitung auf den sog. natürlichen (d. h. häuslichen) und auf einen aufserhäuslichen Beruf. Eine gediegene Allgemeinbildung ist auch für den häuslichen Beruf notwendig; die besondere Vorbildung liegt den Frauenschulen ob. — Am Schlufs forderte der Vortragende die Einführung eines obligatorischen Dienstjahres für die Frau in Analogie zur Militärzeit des Mannes.

Frl. G. Bäumer-Berlin besprach nach einigen einleitenden Erörterungen über die Notwendigkeit zuverlässiger psychologischer Einsichten in die Relation zwischen Individualität und Geschlecht zunächst die Forderungen für die höhere Mädchenbildung. Die Forderung einer Anpassung von Erziehung und Unterricht an die weibliche Eigenart kann erfolgen: 1. durch Aufbau der Schule und Pensenverteilung (Berücksichtigung des spezifischen Altersfortschritts), 2. durch Auswahl und Zusammenstellung des Stoffes (abweichende Verteilung der Stundenzahl auf die einzelnen Fächer und abweichende Fixierung der Fachziele nicht begründet), 3. durch die Lehrmethode (die spezifische Wesensart der Mädchen kommt in ihrer Stellung zu den Stoffen innerhalb der einzelnen Fächer zur Geltung, in der besonderen Art ihrer Auffassung und Aneignung, der Intensität und Richtung ihres Interesses). — Die sozialen Verhältnisse, die uns die Frau in der Doppelrolle als Berufsarbeiterin und Hausmutter zeigen, verlangen von der Schule eine nahezu gleichgewichtige Berücksichtigung der beiden Wirkungskreise. Die Hauptgefahr der höheren Mädchenbildung besteht darin, dafs man sich durch den Dualismus im Frauenleben zu Mischformen der Schulorganisation verleiten läfst, in denen etwa zugleich Hausfrauen und Studentinnen oder Hausfrauen und technische Lehrerinnen usw. ausgebildet werden sollen. — Aus sozialen Gründen ist der gemeinsame Unterricht im höheren Schulwesen überall da unvermeidlich, wo sich die Errichtung getrennter Schulen finanziell nicht ermöglichen läfst. Die technischen Schwierigkeiten, die sich aus der Verschiedenartigkeit der Anlagen, vor allem des Altersfortschritts, ergeben, liefsen sich durch gröfsere Beweglichkeit des Lehrplans, ev. durch Trennung für einzelne Stunden überwinden.

Frl. F. Ohnesorge-Dresden sprach schliefslich in ähnlichem Sinne vom Standpunkte der Volks- und Fortbildungsschule aus und forderte die Zulassung von Mädchen zu Knabenfachschulen und den Ausbau des Mädchenfachschulwesens.

Am dritten Tage berichtete zuerst Frau L. Hoesch-Ernst-Godesberg über „Eigene Untersuchungen an amerikanischen Volksschulkindern". Es handelte sich dabei um die Feststellung der Ideale der Kinder, der von ihnen am meisten bewunderten oder verehrten Personen. Ungefähr ein Drittel aller Knaben wie auch aller Mädchen bezeichnete die Mutter als Ideal; die gesamten „elterlichen Ideale" machten etwas mehr als die Hälfte aller Ideale aus. Die übrigen Ideale wurden in weitere 13 Rubriken geteilt. Unter denen, die sich auf persönlich unbekannte Personen beziehen, ist bei den Knaben die Rubrik „Historische Ideale" entschieden am gröfsten. Bei den Mädchen hat das Ideal für „Dichter und

Schriftsteller“ die meisten Prozentsätze unter den persönlich unbekannten Personen. Hier tritt der gröſste Unterschied der Geschlechter hervor. Die Ideale für persönlich unbekannte Personen nehmen im ganzen mit zunehmendem Alter zu, besonders bei den Knaben; auf allen Altersstufen stehen die Prozentsätze in diesen Rubriken bei den Knaben höher als bei den Mädchen. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind zwar überall vorhanden, aber durchgreifend wesentlich sind sie nicht. Auch der Unterschied in bezug auf das Alter, ohne Rücksicht auf das Geschlecht, ist verhältnismäſsig nicht groſs, mehr in bezug auf Intelligenz, nach einer für das Alter vorgerückten Klassenstufe berechnet.

Hierauf sprach LIPMANN-Kleinglienicke über „Die statistische Untersuchung von psychischen Geschlechtsunterschieden“. Will man die bisher vorliegenden Einzelergebnisse über Geschlechtsunterschiede statistisch bearbeiten, so ist es zunächst notwendig, zu unterscheiden zwischen solchen Eigenschaften, bei denen es sich nur um Vorhandensein oder Nichtvorhandensein handeln kann, und solchen, die in verschiedener Stärke auftreten können. Bei den ersteren ist zu fragen, ob sie sich bei den männlichen oder bei den weiblichen Personen häufiger finden, und zwar lautet die Frage so: Wenn man aus einer gröſseren Anzahl von Personen, unter denen sich gleich viele männliche und weibliche befinden, alle diejenigen herausgreift, die eine bestimmte Eigenschaft haben, wie viele männliche und wie viele weibliche befinden sich dann unter je 100 der herausgegriffenen? — Zur Untersuchung der zweiten Gruppe von Eigenschaften wird eine „Klassifikationsmethode“ ausgebildet, deren wesentlicher Sinn folgender ist: es wird fingiert, daſs in einer gemischten Klasse, bestehend aus 100 Knaben und 100 Mädchen, die einzelnen Individuen nach der Güte ihrer Leistung — oder nach der Stärke einer Eigenschaft — in eine Reihe geordnet sind: wir unterscheiden dann die hinsichtlich dieser betreffenden Leistung oder Eigenschaft „Übernormalen“ (die obersten 50), die „Normalen“ (die mittelsten 100) und die „Unternormalen“ (die untersten 50) und fragen, wieviel Knaben und Mädchen sich in jeder dieser drei Abteilungen finden.

Sind auf diese Weise die vorliegenden Ergebnisse über Geschlechtsunterschiede in eine homogene Form gebracht, so kann man an ihre statistische Verarbeitung gehen. Die Verwertung von etwa 2000 Einzelresultaten in dem eben angegebenen Sinne führte zu folgenden Feststellungen: bei 53 % der Ergebnisse über die Häufigkeit des Vorkommens nicht abstufbarer Eigenschaften liegt das Verhältnis der Knaben und Mädchen unter je 100 Personen, die eine bestimmte Eigenschaft haben, zwischen 50 : 50 und 40 : 60. Auf der anderen Seite stehen 8 % Fälle, in denen das Verhältnis der Knaben und Mädchen zueinander zwischen 0 : 100 und 20 : 80 liegt. Etwas Ähnliches ergibt sich aus der Untersuchung der Geschlechtsunterschiede bei abstufbaren Eigenschaften: in 42 % der Fälle liegt das Verhältnis der männlichen und weiblichen Personen in jedem der beiden extremen Viertel durchschnittlich zwischen 25 : 25 und 20 : 30. Auf der anderen Seite finden wir hier nur 2 % Fälle, in denen das Verhältnis der Knaben und Mädchen in jedem der beiden extremen Viertel durchschnittlich zwischen 0 : 50 und 5 : 45 liegt. In weit-

aus den meisten Beziehungen liegen also keine Geschlechtsunterschiede vor, und nur einige wenige Eigenschaften können vielleicht als sekundäre Geschlechtsmerkmale betrachtet werden. Die hierher gehörigen Resultate werden aufgezählt und erläutert.

Zum Schlufs werden noch einige weitere allgemeine Ergebnisse der Statistik besprochen. Wenn man das Verhältnis der Geschlechter im „oberen" und im „unteren" Viertel gesondert betrachtet und miteinander vergleicht, so gewinnt man Antworten auf zwei Fragen. Einmal nämlich kann man die Intervariation der Knaben und Mädchen miteinander vergleichen, d. h. man kann untersuchen, in welchem der beiden Geschlechter mehr Personen aus der Mittelgruppe der „Normalen" ausscheiden. Die Intervariation eines Geschlechtes ist um so gröfser, je mehr und je häufiger bei verschiedenen Feststellungen sich die Zahl der „normalen" Individuen dieses Geschlechtes als vermindert erweist, oder je mehr die Zahl der „über-" und der „unternormalen" vermehrt ist. Man findet nun, dafs in 53 % aller Resultate die Intervariation der männlichen Personen und nur in 37 % die der weiblichen sich als gröfser erweist, in 10 % der Fälle ist die Intervariation beider Geschlechter gleich. Es liegt nahe, dieses Resultat, sofern es sich auf Schulleistungen bezieht, noch näher zu interpretieren. Wenn wir nämlich die oft beobachtete Tatsache, dafs die Mädchen im allgemeinen fleifsiger sind als die Knaben, mitheranziehen, so wird uns die eben geschilderte Verteilung verständlicher. Es wird wohl zugegeben werden müssen, dafs gröfserer Fleifs im allgemeinen nicht zu übernormalen Leistungen führen wird; wohl aber kann er eine an sich unternormale Leistungsfähigkeit zu normalen Leistungen heraufschrauben. So erklärt es sich vielleicht, dafs von den Mädchen eine gröfsere Anzahl aus dem unteren Leistungsviertel in den Mittelteil hinüberwandert, dafs aber das obere Viertel von nur verhältnismäfsig wenigen erreicht wird. Anders bei den Knaben: die schwachen Schüler bleiben in ihren Leistungen schwach, weil der kompensatorisch wirkende gröfsere Fleifs fehlt; andererseits bewirkt gröfsere Begabung auch ohne zu Hilfe kommenden Fleifs ein verhältnismäfsig häufiges Auftreten guter Leistungen. In engem Zusammenhang mit der stärkeren Intervariation der männlichen Individuen steht es, dafs das männliche Geschlecht bei den Eigenschaften, in denen es überlegen ist, diese Überlegenheit darin zeigt, dafs es im oberen Viertel häufiger vertreten ist; das weibliche Geschlecht zeigt sich dagegen dadurch überlegen, dafs die schwächeren Grade der betreffenden Eigenschaft sich seltener finden.

Eine mit dem Kongrefs verbundene Ausstellung zur vergleichenden Jugendkunde der Geschlechter war dazu bestimmt, die Kongrefsverhandlungen über dieses Thema anschauungsmäfsig zu ergänzen. Ihr Leitgedanke war, eine möglichst einwandfreie Gegenüberstellung der psychologisch-pädagogischen Phänomene bei Knaben und Mädchen zu gewähren, es wurden daher nur solche Objekte und Untersuchungsresultate vorgelegt, die unter vergleichbaren Bedingungen bei beiden Geschlechtern gewonnen worden sind. Der Inhalt der Ausstellung bestand einerseits in Erzeugnissen kindlicher Geistesarbeit, andererseits in graphischen und tabellarischen Darstellungen von statistischen und

experimentellen Untersuchungsergebnissen. Die erste Abteilung enthielt Materialien, die von einer Reihe von Einzelpersonen und Instituten geliefert worden waren. Von diesen seien hier nur folgende kurz genannt:

F. Giese-Berlin: Erzeugnisse freien literarischen Schaffens an Kindern und Jugendlichen; Poesie und Prosa.

Psychologisches Seminar der Universität Breslau: Psychologisch-statistische Untersuchungen über das schriftliche Darstellen von Knaben und Mädchen der Volksschule.

Th. Valentiner-Bremen: Untersuchung über den freien Aufsatz von Schülern beiderlei Geschlechts.

P. A. Wagner-Waldenburg: Psychologisch-statistische Untersuchungen über Zeichnungen von Volksschulkindern zum Thema „Schlaraffenland".

W. Matz-Breslau: Versuch über Modellieren und Zeichnen bei Volksschulkindern, Schwachbefähigten, Blinden und Taubstummen.

J. Cohn-Freiburg: Materialien aus badischen höheren Schulen mit gemeinsamem Unterricht (Klassenaufsätze, Zeichnungen, Statistiken, Ergebnisse einer Umfrage).

Stern-Breslau: Beliebtheit und Schwierigkeit der Schulfächer, Freie Schulgemeinde Wickersdorf.

Aufsätze aus einer höheren Privatschule mit gemeinsamer Erziehung über das Thema: Was ich vom Automobil und vom Flieger weiſs.

L. Nagy-Budapest: Unterschiede in der zeichnerischen Begabung von 8—12 jährigen Knaben und Mädchen.

Materialien aus den Hamburger Hilfsschulen: Zeichnungen, Freie literarische Produkte, Freie Handarbeiten und Basteleien, Ausdrucksformen.

Pädagogisch-psychologisches Institut in München: Kindergartenuntersuchungen über Zeichnungen und Klebarbeiten, Reproduktionsfähigkeit, sprachliche Auffassungsfähigkeit.

H. Scheifler-Görlitz: Spielinteressen des Schulalters.

M. Schaefer-Berlin: Die Moralbegriffe Jugendlicher.

Köhne-Berlin: Jugendkriminalität beider Geschlechter.

Die zweite Abteilung der Kongreſsausstellung wurde gebildet durch eine Sammelausstellung des Instituts für angewandte Psychologie, in der die in der Literatur vorliegenden zahlenmäſsigen Ergebnisse der Vergleichung von Knaben und Mädchen nach einheitlicher Methode graphisch verarbeitet und erläutert worden waren.

Ein groſser Teil des gesamten Ausstellungsmaterials ist in den Besitz des Instituts für angewandte Psycnologie übergegangen und wird in dessen Ausstellungsräumen in Berlin (Friedrichstr. 126) dauernde Unterbringung finden.

NB. Den Teilnehmern des Kongresses lag ein von den Vortragenden verfaſster „Vorbericht" vor, ferner der von W. Stern redigierte Katalog der Ausstellung, der als Nr. 7 der „Arbeiten des Bundes für Schulreform" im Verlage von B. G. Teubner (Leipzig-Berlin) erschienen ist. Die Kongreſsverhandlungen werden als Nr. 8 und 9 derselben Serie erscheinen.

Bericht über die Jahresversammlung des Internationalen Vereins für medizinische Psychologie und Psychotherapie.

Wien, 19.—20. September 1913.

Von E. Loewy (München).

1. Bleuler (Burghölzli). **Die Notwendigkeit eines medizinisch-psychologischen Unterrichts.**

Durch die Überschätzung der objektiven Untersuchungsmethoden der modernen Medizin hat man verlernt, die anderen Zeichen und damit vor allem die Psyche bei Diagnose und Therapie genügend in Rechnung zu ziehen. Die ungeheuere Wichtigkeit der Psyche beim gesunden und kranken Menschen wird verkannt, und so kommt es zu vielzuviel Fehldiagnosen und Fehlbehandlungen. Solange die Pfuscher bessere Psychologen sind als wir Ärzte, werden sie unsere unüberwindlichen Konkurrenten bleiben. Denn man ist bei den Ärzten in psychologischer Hinsicht nie sicher vor einer Dummheit, die die Krankheit verschlimmert. Das Studium der bisherigen psychologischen Methoden bietet aber gerade das nicht, wessen der Arzt bedarf. Eine eigene Disziplin muſs für seine Bedürfnisse geschaffen und gelehrt werden. Sie muſs die Indikationen und Methoden der Psychotherapie lehren, Anweisung für die Auswahl der Spezialisten geben, zu denen der Kranke geschickt werden soll. Sie hat den Arzt zu einer genügenden Rücksichtnahme auf die Psyche des Patienten und seiner Umgebung zu erziehen. Für die Prophylaxe ist die Erziehung, Berufswahl, Arbeitseinteilung, das Sexualleben in seinen verschiedenen Bedeutungen klarzulegen. Der Arzt muſs auch ein allgemeines Verständnis für die psychologischen Fragen haben, weil er allein befähigt ist, die Errungenschaften der modernen Psychologie in weitere Kreise hinauszutragen. Hierfür gibt es kein anderes Mittel als besondere Kollegien für medizinische Psychologie oder psychologische Medizin.

Diskussion:

A. Moll (Berlin) warnt vor Überschätzung eines Kollegs, das ja doch nur theoretisch sein könne. Denn praktische Vorführungen wären doch nur möglich, wenn die einzelnen Dozenten in einem so guten Verhältnis zueinander ständen, daſs sie sich gegenseitig alle ihre Patienten austauschen würden. Angeborenes Taktgefühl und Menschenkenntnis wären mindestens ebenso wichtig als so ein Kolleg.

Winkler bespricht die Kollegfrage vom philosophischen Standpunkt und meint, man könne sicher in Forschungsinstituten sehr viel für die medizinische Psychologie tun.

Loewy (München) warnt vom hochschulpädagogischen Standpunkt aus ebenfalls vor einer Überschätzung eines Kollegs. Die Studenten sind so überlastet, daſs in ein fakultatives Kolleg doch nur die wenigen hineingehen, die schon sowieso für das Fach Interesse haben und davon etwas wissen, und wenn man es obligatorisch macht und sogar zum Prüfungsfach

erhebt, so kommt für die Gesamtheit doch nicht viel dabei heraus. Die Hauptsache wäre eine Änderung unseres Dozenten- und Berufungswesens, derart daſs mehr Rücksicht auf die psychologische Eignung des ganzen medizinischen Lehrkörpers genommen wird.

KAFKA (München) schlieſst sich den Ausführungen des Vorredners zum Teil an und hält die Schaffung eines Kollegs auch nicht für das Allheilmittel.

2. RANSCHBURG (Budapest). **Psychologische Methoden zur Erforschung des Verlaufes der nervösen Erregung unter normalen und pathologischen Bedingungen.**

Die Wirkungen der Reize auf das zentrale Nervensystem lassen sich nach SEMON zweckmäſsig einteilen in 1. synchrone Erregungen, die mit dem Reize gleichzeitig auftreten und abklingen, und denen bei zentralen Erregungen die Empfindung bzw. Wahrnehmung entspricht und 2. in engraphische Reizwirkungen, d. h. Nachwirkungen des Reizes, denen physiologisch eine erhöhte Arbeitsfähigkeit, psychologisch die Fähigkeit des Wiedererkennens, d. h. die Funktionen des Gedächtnisses entsprechen. In der Zeit zwischen diesen beiden Phasen — der akoluthen Phase — ist psychologisch mit dem Erlöschen des Reizes fast gleichzeitig auch das Erlebnis, die Empfindung erloschen, physiologisch aber die Reizwelle noch sekundenlang nicht abgeklungen. Als geeignet für die Feststellung der engraphischen Reizwirkungen zeigt sich die EBBINGHAUSsche Reihenerlernungs- als Ersparnismethode, die unter pathologischen Verhältnissen vom Vortr. und GREGOR zu Untersuchungen besonders bei der progressiven Paralyse, senilen Demenz und bei der KORSAKOWschen Krankheit führte. Bei anscheinend völlig merkunfähigen Personen wurden mittels dieser Methode noch engraphische Veränderungen nach Wochen, ja vielen Monaten gefunden und meſsbar nachgewiesen, dabei auch wertvolle Hinweise über den Zustand der Hirnrinde in prognostischer Hinsicht gewonnen. Sehr wertvolle Ergebnisse lassen sich mittels der Paarmethode, besonders der Methode der sinnvollen Wortpaare, verbunden mit Messung der Reaktionszeit erzielen (Demonstration an Kurven).

Zur Untersuchung der synchronen Erregung eignen sich die tachistoskopischen Untersuchungen des Verlaufs der Sinnesempfindungen. Einen tieferen Einblick in den Verlauf der synchronen und akoluthen Phase bietet ein neuentwickeltes Verfahren des Vortr., das auf der homogenen Hemmung beruht. Zu derselben Zeit, wo eine durch einen andersgearteten Reiz bedingte Empfindung schon erlebt wird, kann ein dem vorausgegangenen gleichgestellter Reiz keine bewuſste Wahrnehmung auslösen, indem die ihr entsprechende Erregung gehemmt und zur Kräftigung der vorhergegangenen verwendet wird. Die Zeitspanne des Abklingens der Erregung läſst sich durch Bestimmung des Intervalls, innerhalb dessen die homogene Hemmung sich wirksam zeigt, genau abmessen. (Exper. Demonstr., die trotz des „Massenversuchs" sehr gut und klar ausfällt.)

Diskussion:

PÖTZL (Wien): Bei reiner Wortblindheit (Alexie) kam er ohne jeden Apparat zu denselben Resultaten. Denn die Alexie bewirkt beim Menschen

dasselbe wie eine kurze Reizempfindung. RANSCHBURG: Das Phänomen war immer da, nur meine Darstellung ist neu. Hier findet sich auch die gesetzmäfsige Grundlage für die Fehlleistungen in der Pathologie des Alltagslebens.

3. Diskussionsthema: Verdrängung und Konversion.

Zur Einleitung der Diskussion: FRANK (Zürich):

Die BREUER-FREUDschen Begriffe der Verdrängung und Konversion werden jetzt von den Forschern ganz verschieden ausgelegt. Hier mufs noch Klarheit werden. Ref. spricht ausführlich über die historische Entwicklung dieser Begriffe (zu ausführlichem Referat nicht geeignet). Hervorgehoben sei, dafs Ref. nicht nur vom Sexualaffekt, sondern von allen Affekten denselben Mechanismus annimmt. Ref. spricht sich für eine Akkumulierung der Affekte aus. Eine Konversion findet nach seiner Annahme nicht nur ins Körperliche statt.

Diskussion:

v. HATTINGBERG (München): Ein Widerspruch besteht darin, dafs nach VOGT die Hysterischen nicht verdrängen können, da sie Dysamnesien hätten wie sie auch nach FREUD Reminiszenzen haben.

WINKLER (Wien) beschreibt Versuche am normalen Menschen im STÖHRschen Laboratorium. Affekte könnten sich nicht gegenseitig bekämpfen, da es nur einen Affekt gäbe. Die Beruhigung komme durch Entladung zustande. Ein Engramm sei eine Erinnerungsbewegungswiederholung, jeder Widerstand sei eine Hemmung, aber keine Verdrängung. Die Seelenblindheit sei hiermit verwandt, es seien eben Bahnstörungen. Abnorme Ursachen machten abnorme Bahnen. Die hysterischen Lähmungen seien nicht eingebildet, sondern echt. Es handle sich um temporäre Verschlossenheit normaler Bahnen.

STEKEL (Ischl) hält die Kluft zwischen Schul- und praktischer Psychologie für unüberbrückbar, wendet sich gegen den FREUDschen Begriff der Konversion. SCHRECKER nimmt den Schulpsychologen in Schutz, er definiert wenigstens die Begriffe. FREUDS Begriffe seien weder physiologisch noch psychologisch. Die Affektstauung sei für ihn ein unverständliches Bild. v. HATTINGBERG will nur die Ausdehnung der Verdrängung besprochen haben. Die Stauung von Energien im Gehirn ist schwer vorstellbar, ebenso die Wirkung des Abreagierens. Denkbar wäre das Gehindertwerden von Affekten am Bewufstwerden. FERI bittet um genaue Determinierung des Begriffes der Verdrängung, STEKEL kann dies nicht. RANSCHBURG erklärt die Verdrängung als Angewöhnung der Ablenkung auf anderes, je nach der Erziehung. KLAGES definiert den Unterschied zwischen Schulpsychologen und Mediziner, der erste denkt phänomenologisch, der andere ätiologisch. Wichtig ist, ob die Verdrängung etwas Ungedachtes oder Unbewufstes ist und wieso sie sich von Unterdrückung und Beherrschung unterscheidet. STEKEL hält sie für etwas Ungedachtes, der Kranke will etwas nicht sehen, weil es für ihn unlustig ist. WINKEL glaubt, dafs es bewufste und unbewufste Verdrängung gibt. TAUS hält mit FREUD die Verdrängung für eine Qualität. LOEWY (Wien) findet, dafs es keinen Sinn hat, dafs FREUD die Verdrängung in der Traumdeutung graphisch dargestellt hat, denn man könne sich daraus kein Bild

machen. Stekel: Der Widerstand gegen den Arzt ist hauptsächlich durch den Willen zur Krankheit hervorgerufen. Bleuler: Man verdrängt sicher nicht nur des Krankheitswillens halber. Die einzelnen Affekte unterdrücken sich gegenseitig, ebenso die dazugehörigen Ideen, die Komplexe. v. Hattingberg: Auch ganz kleine Affektteile, die noch verdrängt sind, wirken traumatisch. Stekel: Der Wunsch nach Wiederholung des sexuellen Traumas bewirkt den Reliquienkult mit unscheinbaren Details (die an sich ruhig wiederholt werden könnten). Die Verdrängung ist meist das nicht Gewollte, sie wird pathogen, wenn sie zum Konflikt zwischen Wunsch und Pflicht führt. In Tagträumen kommt dann die Wahrheit durch. v. Hattingberg: Die Verdrängung wirkt wie manche Autosuggestionen. Es ist ähnlich wie das Nichtbewufstsein in der posthypnotischen Suggestion. Moll: In der Posthypnose tut der Patient auch oft mit Bewufstsein das Gewünschte. Winkler: In einem Schulversuch wurde das „R" verdrängt. Man sieht aber in der Schreibprobe die Verdrängung hindurchschauen.

Diskussionsschlufs. Frank: Widerstand usw. sind Begriffe, die jetzt erst geprägt werden, und hier ist eine gemeinsame Terminologie notwendig. Die Psychologie am grünen Tisch ist für die Praxis nicht brauchbar, sie ist nur reine Sinnespsychologie. — Nicht nur Sexualverdrängung gibt es, sondern was für einen Affekt gilt, gilt für alle! Ein Affekt kann nur verdrängt werden, wenn er mit einer Vorstellung verknüpft ist.

4. Kafka (München): **Über das Verhältnis der Tierpsychologie zur Physiologie und Biologie.**

Die psychischen Inhalte der Mitmenschen sind der direkten Beobachtung nicht weniger entzogen, als etwa die der Protozoen, da sich die Verständigung, die zwischen den Menschen bis zu einem gewissen Grade über ihre Erlebnisse möglich ist, niemals auf den unmittelbar gegebenen Inhalt des Erlebten erstreckt, worauf es hier allein ankommt. Will man also die Tierpsychologie mit der Behauptung abtun, dafs über die psychischen Fähigkeiten der Tiere keine Erfahrung möglich ist, so mufs man konsequenterweise auch die ganze menschliche Psychologie als nicht empirisch verwerfen. Man mufs sich also schon auf anatomische, physiologische und biologische Analogien verlassen, wenn man 3 Hauptkategorien subsumiert: Die Akte der Selbsterhaltung, d. h. negative Reaktion gegen schädliche und positive gegen nützliche Einwirkungen (so besonders das Aufsuchen der Nahrung) und die zur Erhaltung der Gattung notwendigen Akte der Fortpflanzung. Es ist auch nicht richtig, dafs nur der Nachweis assoziativer Gedächtnistätigkeit die Annahme eines Bewufstseins fordere. Ebensowenig ist es berechtigt, dafs man so lange von psychologischen Erklärungen absehen soll, als eine rein physiologische Erklärung nicht prinzipiell ausgeschlossen sei. Denn die Möglichkeit einer physiologischen Erklärung schliefst keineswegs deren psychologische Interpretation aus. Der wissenschaftliche Wert einer Tierpsychologie besteht nun gerade darin, dafs sie nichts zur Erklärung der objektiven Vorgänge beitragen kann und will, sondern von spezifisch psychischer Kausalität ist. „Der unbefangene Forscher wird in den Schlüssen, die das objektive Verhalten der Tiere auf ihre subjektiven Zustände zu ziehen gestattet, das Material zum Aufbau

einer durchaus selbständigen und für das allseitige Verständnis der Lebenserscheinungen unentbehrlichen Wissenschaft finden, die sich mit der Völkerpsychologie in die Aufgabe teilt, Entstehung und Entwicklung des Bewufstseins zu erforschen."

5. ADLER (Wien): **Kinderpsychologie und Neurosenforschung.**

Im Begriff des „Lebens" ist der organische und seelische Modus bereits vorgebaut, der uns als „Zwang zur Zielsetzung" überall entgegentritt. Der ununterbrochene Anreiz zur Zielstrebigkeit ist beim Menschen durch Gefühle der Insuffizienz gegeben. Was wir Triebe nennen, ist schon der Weg und erweist sich als durch das Ziel orientiert. Die Seele des Kindes erwirbt in ihrer Unsicherheit „jenen Fonds von Kraftzuschüssen, die seine Gefühle der Unsicherheit überbauen." — Jedes seelische Phänomen kann nur als Teilerscheinung eines Lebensplanes verstanden werden. Die „Tatsachen" des Kinderlebens sind nicht als fertige Tatsachen, sondern im Hinblick auf ein Ziel als vorbereitende Bewegungen zu sehen. — Als unbedingte Voraussetzung der Richtungslinien findet man einzig ein hoch angesetztes Ziel, das im Unbewufsten bleiben mufs, um wirksam zu sein. Dieses Ziel ist je nach Konstitution und Erfahrung mannigfach konkret eingekleidet und kann in dieser Form — regelmäfsig in der Psychose — bewufst werden. Die regelmäfsigste Einkleidung ist nach dem Schema „Mann–Weib" gebildet und deutet auf die Summe aller Macht, deren das Kind teilhaftig werden will. Meist wird darin das weibliche Element als das feindliche und zu unterwerfende bekämpft. Beim Nervösen treten diese Erscheinungen besonders scharf hervor, er benimmt sich so, als ob er den Beweis seiner Überlegenheit auch über die Frau ununterbrochen zu erbringen hätte. Alle, die sich schwach fühlen, Erwachsene, Kinder, Wilde, kommen zu denselben Mechanismen.

In der Diskussion wenden sich BLEULER, v. HATTINGBERG, KURT MÜLLER und FRANK gegen die Allgemeingültigkeit dieser Theorie. FERI findet sie zu teleologisch, RANSCHBURG hält es für ärztlich nicht verantwortlich, nach solchen unbewiesenen Theorien zu handeln. ADLER (Schlufswort): Die ganze Methode entspringt einer künstlerischen Anschauung, sie ist wirklich individuell und soll niemandem aufgezwungen werden. Die Zielstrebigkeit kann nicht bestehen ohne Einstellungsmöglichkeit dem Leben gegenüber, und das ist der „Lebensplan".

6. HÄBERLIN (Basel): **Psychanalyse und Erziehung** (von FRANK verlesen):

Psychanalyse als Forschung und Anschauung hat mit irgendeinem Erziehungsziel nichts zu tun. Aber als Forschungsmethode kann ihr insofern pädagogisch-methodische Bedeutung nicht abgesprochen werden, als sie in besonderen Fällen schärfere Einblicke in die Psyche des Zöglings möglich macht. Indessen ist eine psychanalytische Durchforschung mindestens jüngerer Zöglinge nicht ohne weiteres zu empfehlen, weil eine pädagogisch „falsche" Psychanalyse der Erziehung trotz besserer Erkennung des Zöglings mehr schadet als nützt. Möchte nie die Psychanalyse zum Tummelplatz nichtwissenschaftlicher Menschen werden, möge man nie vergessen, dafs sie ein zweischneidiges Schwert ist. Die psychanalytische „Erziehung" hat kein anderes Ziel als die Gesundheit des Patienten.

7. v. HATTINGBERG (München): **Zur Psychologie des kindlichen Eigensinns.**

Eigensinn als Mechanismus ist eine typische Verhaltensweise, keine genetische, sondern nur eine Einheit für eine Psychologie von aufsen. Eigensinnige haben meist gerade keinen „eigenen Sinn", sondern sind sehr milieubeeinflufsbar. Bei dem aktiven Eigensinn wird der Inhalt des schon primär vorhandenen Willens nach dem Entschlufs zum Scheinziel. Es wird deshalb am Entschlufs festgehalten, weil das Umwollen, die Aufgabe des Entschlusses die Schätzung der Umwelt und damit die Selbstschätzung zu gefährden scheint. Beim reaktiven Eigensinn erzeugt erst die Forderung von aufsen eine Orientierung gegen dieses Soll, die auch hier dazu dient, andere fast immer unbewufste Tendenzen zur Geltung zu bringen. Der passive Eigensinn kommt dann zustande, wenn die Angstlust die Ursache ist, dafs die eigensinnige Situation nicht aufgegeben wird. Die Angstlust (= Analerotik = direkte physiologische Reizwirkung gefüllter Organe auf die Genitalien) entsteht bei disponierten Personen, wenn über einen konstitutionellen Zusammenhang die ängstliche eine meist subliminale sexuelle Erregung mit auslöst und mit ihr zu einem Mischaffekt verschmilzt.

Diskussion: METZBACH: Ein Zusammenhang zwischen Exkretion und Genitalien kann nicht physiologisch sein. Das Lustvolle beim Schmerzhaften ist oft ein „Trick" (ROUSSEAU wurde z. B. sofort nicht mehr geschlagen, als man seine „Lust"gefühle dabei merkte).

8. SCHRECKER (Wien): **Über erste Kindheitserinnerungen.**

Was über erste Kindheitserinnerungen in Autobiographien usw. berichtet wird, ist nur teilweise wirkliche Erinnerung an das Ereignis, teilweise aber Reproduktion fixierter Erinnerungen oder gehörter Berichte. Dafs meist unbedeutende Erlebnisse berichtet werden, spricht dafür, dafs hinter ihnen mehr verborgen liegt, als es zuerst den Anschein hat. Vortr. versucht an mehreren Beispielen den Beweis zu erbringen, dafs sich in solchen ersten Erinnerungen schon eine bestimmte Einstellung zur Umwelt ausdrückt, wie sie ADLER als Minderwertigkeitsgefühl fand.

9. STEKEL (Ischl): **Zur Psychologie des Fetischismus.**

STEKEL glaubt in zwei Fällen bewiesen zu haben, dafs der Fetischismus nicht durch Fixierung eines starken infantilen Eindrucks erklärbar ist, sondern dafs es ein System ist, um sich vor dem Weibe (das als Inkarnat der Sünde erscheint) zu sichern. Er wird dann eine neue Religion, welche mit den alten religösen Elementen durchsetzt ist. Diese Religion dient dazu, um sich durch allerlei Entbehrungen usw. ewige Seeligkeit zu sichern. Beide Kranke zeigten deutlich den Typ der „Christusneurose". Die Therapie besteht hauptsächlich in der Aufdeckung dieser Tatsachen. Zum aufserehelichen Kongressus darf man diesen Kranken nicht raten, wohl aber manchmal die Ehe empfehlen.

Diskussion: FRANK warnt dringend davor, Fetischisten zum Heiraten zu raten. STEKELS Fälle wären auch gar nicht typische Fetischisten, sondern mit schweren Neurosen kombiniert. Es gibt doch ein inneres Erlebnis, auf dem sich die anderen Traumen aufbauen. MOLL wendet sich auch

gegen STEKEL; grundlegend sei, ob die Patienten ihr erstes Trauma in der Phantasie züchten. Die meisten Fetischisten fliehen durchaus nicht vor dem Weibe. Sehr grofse Liebe kann zur Personifizierungssucht mit der geliebten Person führen. Zustimmung zur Ehe kann nur in ganz bestimmten Fällen gegeben werden, auch nur nach Rücksprache mit dem betreffenden Mädchen.

10. FRANK (Zürich): **Schlafstörungen bei Angstneurotikern.**

Affekt- bes. Sexualverdrängung wirkt schädigend auf den Schlaf, hierdurch kommt es zu einer Steigerung der Unlustgefühle. Pavor nocturnus kommt oft durch infantile Affekterinnerungen zustande. Starke Ermüdung der Neurastheniker beim Erwachen ist Folge einer zu starken Traumtätigkeit.

Diskussion: WINKLER: Einschlafen ist = Blutdruckabfall, Aufwachen = Blutdrucksteigerung. NIESSL v. MAYENDORF: Nicht alle Müdigkeit beim Erwachen ist Folge von Träumen. Es gibt Grenzen zwischen den einzelnen Schlafstörungen, die z. T. somatisch bedingt sind (z. B. beim Sexualneurastheniker).

11. KLAGES (München): **Zur Theorie und Symptomatologie des Willens.**

Sehr breit angelegter Vortrag mit interessanten Demonstrationen graphologischer Art. Vortr. bestreitet, dafs der Wille eine Bewegungstendenz und der Willensakt eine Form des Strebens sei. Ferner sind die Triebe qualitativ und fluktuierend, der Wille starr und qualitätlos. Dispositionelle Bedingungen der Willensfähigkeit sind: die Spaltbarkeit der Triebe, die „motorische Erregbarkeit“ und die Monarchie der Interessen. Die Willenstypen unterscheiden sich nach dem Grade der Willensfähigkeit und der Willensstärke, die Arten des Wollens sind gegensätzlich volles und leeres Wollen, äufseres und inneres und geistiges (theoretisches) und stoffliches (praktisches) Wollen.

12. WINKLER (Wien): **Über Mitempfindungen.** Die Mitempfindungen sind nach der STÖHRschen sensoriellen Gehirntheorie ein Ausdruck der Einheitlichkeit der gesamten Hirnrinde in Hinsicht auf die Reaktion, die ein Empfindungsreiz hervorruft. Ein Empfindungsreiz kann gleichzeitig mehrere Empfindungen verschiedener Spezifität auslösen, von denen die eine als eine Funktion der anderen erscheint. — Unter den Mitempfindungen spielen die Photismen bei Schalleindrücken (Farbenhören) die wichtigste Rolle und beanspruchen eine allgemeine Berücksichtigung. Die Sinnesempfindung liegt bereits peripher, kortikal kommt nur der Bewegungsreiz.

Diskussion: FERI: Periphere Empfindung ist unmöglich, wenn z. B. nach der KRAUSEschen Operation doch noch am Trigeminus Schmerz vorhanden ist! NIESSEL v. MAYENDORF: Die rückläufigen Impulse sind nicht unbedingt nötig, das Überspringen der Reize kann anatomisch auch gut in den subkortikalen Zentren gedacht werden.

13. Frau EPPELBAUM (Zürich): **Studie über das Assoziationsexperiment mit besonderer Berücksichtigung der Alkoholiker.** Das Assoziationsexperiment kann nur eine Art mechanischer Einübung in den Gesamtbau einer Persönlichkeit sein und somit kein charakteristisches, individuelles Gepräge

zeigen nur verschiedene Reaktionstypen. Durch die psychologische Analyse von Alkoholikerfällen versucht sie zur Ätiologie des Alkoholismus zu kommen. Sie fand, dafs „der Alkoholismus, der im Anfange sich als Bereitschaft, als Kunstgriff gebärdete, sich mit der Zeit den Anschein gibt, als sei er Endzweck und dafs er dann das ganze Krankheitsbild dominiere. So wird er zum Kunstgriff ganzer Generationen und Familien." Vielleicht spielt auch eine Magen-Darm-Minderwertigkeit (nach ADLER) mit. Der Kranke verfolgt durch die narkotisierende Wirkung des Alkohols den „Willen zur Macht".

In der Diskussion wendet sich v. HATTINGBERG in Übereinstimmung mit der Mehrzahl der Versammlung sehr entsetzt dagegen, den Alkoholismus als „Kunstgriff" ansehen zu wollen.

14. STRASSER (Zürich): **Nervöser Charakter, Disposition zur Trunksucht und Erziehung.**

Vortr. glaubt, dafs man den Alkoholismus bisher zu einseitig ansah und die „intuitive Aktivität" dieses Symptomenbildes übersah. Die Charakterzüge der Trinker sind dieselben wie die des neurotischen Kindes. Damit nun das Kind nicht eine Neurose oder den Alkohol als Kunstgriff erfafst, mufs der Pädagoge in die kindliche Psyche durch Intuition, intellektuelle Einfühlung und intellektuelles Mitleben eindringen.

Diskussion: Frau STRECKER warnt vor zu stark intuitiver Erziehung, wie sie leider früher war. LOEWY (München) hält doch die praktisch-soziale Seite der Anti-Alkoholarbeit für wichtiger und FRANK meint, dafs nur ganz besondere Neurotiker in Betracht kämen.

15. NIESSL v. MAYENDORF (Leipzig): **Das Wesen der Geisteskrankheit.**

Die psychopathischen Phänomene bedürfen der psychologischen Analyse, deren Ergebnis in seiner Beziehung zum Gehirnorgan nur als die Lücke eines Mechanismus zu verstehen ist. Melancholische und manische Zustandsbilder sind abnorme Oxydationsphasen der Hirnrinde — bedingt durch abnormen Stoffwechselumsatz oder Vasomotorenläsion. Nicht anders ist es bei den sogenannten Erkrankungen des Verstandes. Hier handelt es sich nicht um Erkranken des Vorstellens, sondern der Gefühle. Nicht nur der Inhalt einer Sinnestäuschung wird von dem beherrschenden Gefühl diktiert, nicht nur die Unmöglichkeit ihres Bestehens innerhalb des logisch geordneten Weltbildes wird nicht erkannt, auch der Unterschied zwischen endogen aufgetauchten und exogen erzeugtem Wahrnehmungsbild verschwindet. Der Gehirnmechanismus, der die veränderte Gefühlsbetonung in einer Veränderung der Stoffwechselvorgänge jener Hemisphärenteile aufklärt, die keine Projektionsflächen der Sinnesorgane sind, erklärt auch das Sinnfälligwerden der gedanklichen Reproduktionen bei Geisteskranken, indem das Verhältnis der Oxydationsphasen zu denjenigen der anderen Rindengebiete in dem Zustand der Geisteskrankheit sich so verändern kann, dafs es im Akte der Erinnerung demjenigen im Akte der Wahrnehmung des Geistesgesunden gleicht und so zu der Täuschung Anlafs gibt.

Alle Geisteskrankheiten sind also Erkrankungen der Gefühle, deren Substrat in den Oxydationsphasen der Rinde der stummen Grofshirnanteile gesucht werden mufs.

Jahresversammlung des Deutschen Vereins für Psychiatrie zu Breslau am 13. und 14. Mai 1913.

Kongreſsbericht von J. H. SCHULTZ.

Als Referenten über Psychoanalyse[1] waren BLEULER und HOCHE bestellt.

BLEULER begründete ausführlich seine Leitsätze; er sieht in den allgemein-psychologischen Hilfsbegriffen der Verdrängung, des ablösbaren, ev. „frei flottierenden" Affektenergiebesatzes, des Abreagierens, des „Unbewuſsten" und der Analyse des Alltagslebens, sowie des Witzes verdienstliche Leistungen, während viele Nebentheorien, wie die Ableitung von Charaktereigentümlichkeiten und Symptomen von überkompensierten Organminderwertigkeiten u. dgl. für B. Übertreibungen und Einseitigkeiten sind.

Von der Sexualtheorie lehnt B. die Lehren über die Entwicklung der Sexualität ab, die ungenügend fundiert und im Widerspruch mit Erfahrungen auf anderem Gebiete sind. Dagegen bestätigt B., daſs es eine infantile Sexualität gibt, die sich oft an die Eltern heftet (Ödipuskomplex), und daſs die Fixierung des Sexualziels oft, vielleicht immer infantil geschieht; daſs ferner Spuren perverser Strebungen bei Neurotischen häufig und symptomatisch wirksam sind; Onanieeinflüsse, Sexualverdrängung und -sublimierung werden ebenfalls anerkannt, die Richtigkeit des Begriffes der Analerotik und des entsprechenden Charakters als möglich hingestellt.

Der FREUDschen Traumtheorie, die den Traum als infantilen Wunsch auffassen will, schlieſst B. sich nicht an, ebenso ist ihm der Mechanismus der Traumzensur unglaubhaft, während er das häufige Hervortreten unbewuſster Psychismen, oft in symbolischer Form bestätigt und Verschiebung, Verdichtung und Überdeterminierung für stellenweise wertvoll erklärt, besonders auch für das Verständnis von Kunst und Mythos.

Die Anwendung auf psychopathologische Phänomene, besonders die Universalität sexueller oder psychosexueller Momente lehnt B. zu einem groſsen Teile ab, oft ist die Lokalisation psychisch bedingter Symptome durch Organanomalien begründet.

Die psychoanalytische Technik erfordert Vorsicht; das Urteil über ihren therapeutischen Wert muſs noch in suspenso bleiben (näheres *AgZPs* 70 S. 665 ff. 1913).

HOCHES Leitsätze lauteten:

1. Die Lehren der sog. „Psychoanalyse" sind weder theoretisch noch empirisch genügend begründet.
2. Die therapeutische Wirksamkeit der „Psychoanalyse" ist unbewiesen.
3. Der Dauergewinn für die klinische Psychiatrie ist gleich Null.
4. Der abstoſsende Eindruck, den die psychoanalytische Bewegung auf das nüchterne Denken ausübt, beruht auf der durch und durch unwissenschaftlichen Methodik.
5. Der Betrieb der „Psychoanalyse" in seiner heute vielfach geübten Form ist eine Gefahr für das Nervensystem der Kranken, komprimittierend für den ärztlichen Stand.

---

[1] Vgl. „Psychoanalyse" *ZAngPs* 2, 440—497.

6. Das einzige bleibende Interesse an der psychoanalytischen Episode liegt auf kulturgeschichtlichem Gebiete.

In der Diskussion erhob W. STERN Protest gegen die vorliegenden Kinderanalysen, die methodologisch vom Standpunkte moderner wissenschaftlicher Kinderforschung völlig zu verwerfen sind. Er verlangt einen Kinderschutz auf diesem Gebiete (ausführliche Darstellung s. *ZAngPs* 8 (1/2).

STRANSKY hält die FREUDpraxis für schlechter, als die Theorie; FÖRSTER brachte Einwände vom Standpunkt der Affektpsychologie, während STEGMANN praktisch und theoretisch, besonders gegenüber HOCHE, für FREUD eintrat.

KRAEPELIN lehnt die Psychoanalyse FREUDS ab, deren Gutes JANETscher Besitz sei. Er sah Schädigungen.

WEYGANDT erkennt einzelnes, ähnlich BLEULERS Darstellung des Allgemeinpsychologischen, an; das praktisch Gute an der Psychoanalyse ist für ihn schon lange Allgemeingut, wie z. B. IBSENS Frau vom Meer zeigt. W. erhofft von besserer und allgemeiner psychologischer Bildung der Ärzte die schnellste Überwindung der Gefahren der Psychoanalyse.

WEBER weist auf MARCINOWSKIS Buch „Der Mut zu sich selbst" hin, das eine FREUD-Popularisierung für Laien darstellt.

LIEPMANN zeigt methodische Unzulänglichkeiten der Psychoanalyse; KOHNSTAMM betont unter Anführung von Fällen den Wert der Katharsis im Sinne von JANET, BREUER-FREUD, O. VOGT und L. FRANK.

In Schluſsworten setzt sich BLEULER kurz mit den Diskussionsrednern auseinander, namentlich auch puncto Laien- und Kinderanalyse, die er nicht absolut verwerfen möchte; HOCHE konstatiert eine geschlossene Ablehnung der Bewegung und bittet abschlieſsend BLEULER dringend, mit einem autoritativen Donnerwetter zwischen die psychoanalytischen Geistlichen und Pädagogen zu fahren.

Von Interesse für die Leser *unserer Zeitschrift* waren noch die folgenden Vorträge:

RÖMER „Zur Methode der Irrenstatistik" (zum Ref. nicht geeignet).

CHOTZENS „Intelligenzprüfungen an Kindern nach der Methode von BINET und SIMON" ergaben sehr brauchbare Resultate. Von besonderer Bedeutung sind fortlaufende Beobachtungen.

Die Beziehungen von Psychiatrie und Fürsorgeerziehung wurden von STIER, der nach den 3 Gruppen: 1. Schwachsinn; 2. Psychopathie; 3. 1 + 2, namentlich mit Berücksichtigung des Trieblebens systematisch, praktisch und prognostisch zu trennen empfiehlt, MÖNKEMÖLLER, SEELIG und BERLINER, die praktische Fragen in den Vordergrund stellten, eingehend behandelt und in einer starkfrequentierten Diskussion beleuchtet.

KLEIST gab die Resultate eingehender Untersuchungen über Bewuſstseinszerfall (O. GROSS), besonders bezüglich der Elementarstörungen und eventueller Hirnlokalisation. Hauptelemente sind Störungen der Aufmerksamkeit und der Aktivierung der Vorstellungen (Paralogie).

Psychologische Vorträge auf der 85. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Wien.

Vom 21. bis 26. September 1913.

Von Dr. E. Loewy-München.

1. M. Marcuse (Lichterfelde bei Berlin): **Die Bedeutung der Psychologie Jodls für die Psychiatrie.**

Um die psychopathologischen Geschehnisse zu verstehen, braucht der Psychiater eine psychologische Theorie. Die Theorie Jodls erfüllt alle nötigen Voraussetzungen. Das psychische Geschehen ist nach ihm eine spezifische Energie des Zentralnervensystems und es gibt „Stufen des psychischen Geschehens". Die primären Funktionen sind Empfindung, Fühlen und Streben, die sekundären sind deren Vorstellungen. Eine Assoziation zwischen Vorstellungen und Gefühlen ist möglich. Normalerweise gibt es mehr sekundäre Funktionen, in pathologischen Fällen überwiegen die primären Funktionen, hier ist das Verhältnis zwischen Reiz und Reaktion ein anderes. Es gibt zwei Reihen Erregungssymptome und eine Reihe Hemmungssymptome. Die Katatonie ist die krankhafte Erregung des Strebens. Man mufs die eigentlichen katatonen Elemente und die „hysterischen" sekundären trennen. Die ersten sind primär, die zweiten gehen von Vorstellungen aus. So sind Hysterie und Imbezillität Gegensätze. Die katatonen Psychosen sind unabgrenzbar, nur durch die Konstellationen, die individuellen Faktoren, wird eine Mannigfaltigkeit erzeugt, die uns die Einheitlichkeit übersehen läfst.

2. Schilder (Leipzig): **Über das Persönlichkeitsbewufstsein und seine Störungen.** Es gibt Zustände einer plötzlichen Fremdheit des Persönlichkeitsbewufstseins, einer Depersonalisation. Es scheint sich hierbei um den Verlust „der Einheit der Person" zu handeln. Die Kranken geben an, „es sei, wie wenn sie gestorben seien". Sie bezeichnen sich selbst als Sache, als Ding. Meist handelt es sich um depressive Psychopathen. Fast immer sind Zwangsvorstellungen vorhanden. Nicht das „Ich" ist verändert, sondern die „Persönlichkeit". Die Krankheit wird von dem Betroffenen sehr unangenehm empfunden. Vortr. erwähnt einen Fall, wo ein Patient Gedichte machte, die ihm selbst nachher gang fremd erschienen, aber dieser „Dichter" war wahrscheinlich gerade seine eigentliche Persönlichkeit.

Diskussion: Stransky (Wien): Es gibt auch eine physiologische Doppelpersönlichkeit, so wenn man z. B. eine Arbeit in einem bestimmten Affekt macht, kann sie einem nachher wieder fremd vorkommen.

3. Berze (Klosterneuburg): **Zur Physiologie und Pathologie der intentionalen Sphäre.**

Man darf bei den psychozerebralen Inhalten nicht nur die impressionale Sphäre berücksichtigen, sondern mufs auch Raum für die intentionalen Akte finden. Im zweiteiligen Schema (Empfindung—Gefühl, Intellekt—Affekt) sind keine intentionalen Apparate möglich. Aber nicht immer sind

Gefühle die Motive zum Streben, sie wirken vielmehr nur bahnend oder hemmend auf das Streben. Doch nur etwas Gegebenes kann beeinflufst werden, also sind die Motive zum Streben etwas ganz anderes als die Gefühle. Das Streben ist vielmehr etwas spezifisch Zerebrales und es mufs dafür ein somatisches Korrelat geben. MEYNERTS Innervationsgefühle mit den Strebungen identifizieren zu wollen, ist falsch, denn Intention ist nicht Innervation, höchstens ist es das erste Erlebnis hiervon. Es gibt kein Bewufstseinsphänomen ohne Streben, das Streben ist der Urgrund alles Psychischen. Im Thalamus, von dem aus Fasern zur ganzen Rinde gehen, liegt der Grund zum intentionalen Leben, von der „Tonisierung im Thalamus" sei die intentionale Sphäre funktionell abhängig. — Die FREUD-FRANKschen Affekte seien nicht Gefühle, sondern Strebungen.

Diskussion: NISSL (Heidelberg): Der Thalamus als Zentrum der Intentionssphäre — das gehört in das Gebiet der Gehirnmythologie!!!

4. ANTON (Halle): **Über gefährliche Menschentypen.**

ANTON spricht von den Menschen, die, selbst nicht kriminell oder strafbar, auf andere beirrend einwirken. Auch übler Einflufs kann unbewufst vor sich gehen. So lösen oft mimische Ausdrucksbewegungen als Signale unserer Gefühle bei unseren Mitmenschen unbewufst gleiche Affekte aus. Dann kommt es zum Vorgang der gleichen Bewegungen, also zur Nachahmung. „Wir sind aus unserer Anlage heraus nicht nur Menschen, sondern auch Mitmenschen." Die Leistungen mehrerer Menschen sind keineswegs gleich der Summe ihrer Einzelleistungen, sondern durch Wechselwirkung kann Hemmung und gröfsere Leistung bewirkt werden. Es gibt auch Menschen, die ohne bewufsten bösen Willen psychisch zersetzend wirken. Oft sind es Frauen, die den ganzen geistigen Rassentyp des Mannes bestimmen, so in ungünstigem Sinne Psychopathen und Schwankende. Unter den hysterischen Naturen gibt es oft edle Charaktere, aber meist haben wir das Gegenteil hiervon vor uns. Diese Frauen sind es, die für geistige Epidemien am empfänglichsten sind und die gern Märtyrerinnen spielen. Bei den Jugendlichen ist die Gefahr der Ansteckung und Selbstempfänglichkeit besonders grofs. Speziell sexueller Mifsbrauch wird von Kindsfrauen und Erziehern öfter getrieben, als man bisher annahm. Solche frühzeitigen Affekte beeinflussen sicher die Psyche ungünstig und vielleicht wird auch die innere Sekretion der Geschlechtsdrüsen durch die frühe Sexualität zu früh angeregt. — Auch physiologisch kommt ein Trieb nach jugendlichem Geschlechtstrieb bei alternden Männern vor, kann aber immer bekämpft werden. — Der Kontakt verschiedener Alterskategorien in der Schule ist ganz falsch für solche gefährdeten Menschen, denn frühe Eindrücke bleiben haften und die persönliche Art der Umgebung kann hier oft das ganze Schicksal entscheiden.

5. MARX (Berlin): **Zur Psychologie der Haft.**

Vortr. will nur in Form von Aphorismen über die Psychologie besonders der Untersuchungshaft sprechen. — Das Freiheitsgefühl mit seinen mannigfachen Verknüpfungen mit dem Leben ist für uns alle (meist unbewufst) die Hauptsache. In der Isolierhaft — wie sie gerade die Untersuchungshaft prinzipiell in Deutschland ist — kommt nun die Einsamkeit

und das Bewufstsein der Verschuldung. Hierzu kommen noch die Bewegungsbeschränkungen, die ungewohnte Nahrungsaufnahme und der schlechte Schlaf. Um das Schuldbewufstsein kreisen alle Gedanken. Es kommt zur Reue über den Verlust des Persönlichkeitswerts und über den Verlust des Gatten oder Geliebten (so kommen Selbstmorde bei geringfügigen Briefverspätungen vor). Besonders wichtige Momente sind: 1. die Vernehmung vor dem Richter, nach der oft geistige Verwirrtheitszustände beobachtet werden, 2. die Zustellung der Anklageschrift, wo der Angeschuldigte zum ersten Male die objektive Beschreibung seiner Schuld findet und 3. der Tag der Hauptverhandlung. Es wird behauptet, Einzelhaft bessere, Gemeinschaftshaft verschlechtere. Das ist aber nur teilweise berechtigt. Die Einzelhaft verhindert psychische Infektionen, aber sie bessert durchaus nicht immer, sondern führt zu ganz anderen Gedankengängen (s. d. Gefängnismemoiren von DOSTSOJEWSKY, WILDE, REUTER usw.). Die ausschliefsliche Beschäftigung mit sich selbst wird durch keine Orientierung an der Umwelt berichtigt, so sind die meisten solcher Memoiren paranoider Natur. Gut vertragen geistig Minderwertige die Einzelhaft, ebenso paranoide Naturen, die sich in der Gemeinschaftshaft leicht gekränkt fühlen. Jugendliche und Mörder ziehen die Einzelhaft vor, Sittlichkeitsverbrecher die Gemeinschaftshaft. Als Wohltat wird die Haft nur bei Affektverbrechern empfunden, so bei Familienmörderinnen, die dann zum ruhigen Nachdenken kommen können.

6. v. FRISCH (München): **Über den Farbensinn der Tiere.**

Fische unterscheiden Farben nicht nur nach dem Helligkeitsgrade, sondern kennen bei Dressur auf bestimmte Farben die meisten sehr gut. Nur Rot und Gelb werden regelmäfsig verwechselt. Grün und Blau verwechseln sie weder miteinander noch mit Gelb und Rot. Auch Insekten sind nicht farbenblind. Sie unterscheiden nicht nur nach Helligkeitsgraden, sondern finden z. B. in einer Serie von Papieren, welche in allen Abstufungen von Weifs zum Schwarz führt, ihr blaues Dressurpapier sofort wieder. Der Versuch gelingt in gleicher Weise mit Gelb und Gelbgrün, aber nicht mit reinem Rot oder Blaugrün.

7. v. HESS (München): **Über Entwicklung von Lichtsinn und Farbensinn im Tierreich.**

An der Hand mehrerer Spektralaufnahmen berichtet v. HESS über neue Befunde. Der Affe, ebenso die Amphibien, sehen das Spektrum genau so weit wie wir, Tagvögel und Reptilien am kurzwelligen Ende hochgradig verkürzt, bis zur Gegend des Blaugrün. Fische aber sind total farbenblind. Das Rot z. B. hat für das Fischauge einen sehr geringen Helligkeitswert, es erscheint ihm tief dunkelgrau, fast schwarz. So kann auch das „Hochzeitskleid" wie alle bunten Fischfarben nicht als Schmuck zur Anziehung des anderen Geschlechtes aufgefafst werden. Alle untersuchten Wirbellosen zeigten genau das gleiche Verhalten wie Fische und farbenblinde Menschen. Hier wurde u. a. auch das Verhalten der Pupillenreaktion benutzt. Es liefsen sich bei einigen Arten so genaue Messungen anstellen, wie beim menschlichen Sehorgan. Auch die Bienen sind total farbenblind, also können die bunten Blütenfarben nicht der

Insekten wegen da sein! Unerklärlich bleibt vor allem die Übereinstimmung der relativen Reizwerte verschiedener farbiger Lichter für die Sehorgane jener niederen Lebewesen mit den Helligkeitswerten, die diese Lichter für das total farbenblinde Menschenauge zeigen. Die Helligkeitswahrnehmung, die sich in der ganzen Tierreihe — im Gegensatz zur Farbenempfindung — nachweisen läſst, ist auch beim Menschen noch vorhanden, sobald das Auge im Zustand der Dunkeladaptation untersucht wird, unter Bedingungen, unter welchen auch ihm sonst farbig gesehene Lichter farblos erscheinen.

8. Raudnitz (Prag): **Psychologische Experimente an Kindern.**

Raudnitz versuchte den Negativismus objektiv festzustellen, d. h. jene geistige Eigenheit oder jene seelische Eigenschaft, bei welcher der Träger in entgegengesetzter Weise reagiert wie die Überzahl, die normalen Menschen. Marbe hatte mit einer Reihe von Versuchsanordnungen gezeigt, daſs die meisten Menschen auf einfache, ihre seelische Vorgeschichte nicht betreffende Vorgänge in gleicher Weise reagieren, z. B. von drei nebeneinanderstehenden Ziffern die mittlere durchstreichen, wenn sie aufgefordert werden, eine zu löschen. Auf solchen neutralen Gebieten muſs auch versucht werden, die negativistischen Reaktionen nachzuweisen. Raudnitz brauchte hierzu eine akustische und eine optische Versuchsanordnung. Fragt man z. B. „soll die Karte oben oder unten liegen?", so betont man das selbstgewollte Wort stärker und wird fast immer die passende Antwort erhalten. Raudnitz arbeitete mit akustisch gleichwertigen Farbenbezeichnungen (blau-grau, blau-braun) oder mit sinnlosen Worten. Nach ohne Unterbrechung wiederholten Versuchen schlägt die Reaktion oft um. Das gleiche geschieht bei gar zu starker Betonung. Andererseits fand Raudnitz Menschen, die immer entgegengesetzt reagierten. Ein zweites Verfahren bestand darin, daſs hinter einem Momentverschluſs nacheinander zwei möglichst gleichwertige Farben erscheinen, die verschieden lange Zeiten gesehen werden. Der Untersuchte hat eine der beiden Farben zu wählen. Die Farbe, die Aufeinanderfolge, die Zeitdauer spielen hier mit. Vortr. fand, daſs bei Schulkindern (er untersuchte 49) die Farbe als solche keinen Einfluſs hat, die Zeitdauer der Exposition nur einen geringen, den gröſsten die Reihenfolge. Bei gleichen Zeiten wählten die Kinder in 59%, bei ungleichen in 60% der Fälle die zweite Farbe.

9. Niessl v. Mayendorf (Leipzig): **Das Geheimnis der menschlichen Sprache.**

Niessl v. Mayendorf glaubt nicht an anatomische Sprachzentren irgendwelcher Art, sondern führt die Überlegenheit der menschlichen Ausdrucksbewegungen in sprachlicher Beziehung auf den Reichtum an Verbindungsfasern im Gehirn zurück. „Alles spricht dafür, daſs die Oxydationsphasen dieser Gebiete als Gefühle bewuſst werden. Aus ihrer Entwicklung erklärt sich der Schein der menschlichen Willensfreiheit. Durch den Willen kam der Mensch zum Sprechen."

10. De Bekker-Kairo: **Das psychische Anpassungsvermögen in den heiſsen Ländern, Wahnsinn und Verbrechen.**

Die Hirnfunktionen, die feinen Mechanismen werden in ihren Abstufungen und Assoziationen sehr stark durch das ganze Milieu der Tropen in Mitleidenschaft gezogen. Wenn in Europa ca. auf 340 Gesunde ein

Geisteskranker kommt, so fällt auf 200 österreichisch-ungarische Einwanderer, auf 173 Deutsche bereits ein Kranker, die besten Verhältniszahlen ergeben Romanen, Slawen und Engländer. Die Gründe liegen zum Teil im Material der Einwanderer, an Exzessen durch das Zurücktreten der europäischen ethischen Prinzipien und vor allem am Alkohol! Auch Rasseneinflüsse wirken mit, da auf 100 000 Deutsche 9,7, Engländer 10,4, Iren 17,5, Italiener 58,1 Totschläger und Mörder kommen. Bei farbigen Eingeborenen sind fast alle Geisteskrankheiten seltener als bei den Europäern, bestimmte Länder kennen die Paralyse überhaupt nicht. Je weiter man sich von den Kulturzentren entfernt, desto abweichender werden die Symptomenkomplexe im Vergleich zu den in Europa beobachteten. Das Moralische und Ethische sinkt, Launen, Eigensinn, sprunghafter Stimmungswechsel, Reizbarkeit, Gewalttätigkeit, selten Depressionszustände machen sich geltend. Die Intelligenz ist nur wenig beeinträchtigt. Das ist das Bild des Tropenkollers. Diese Zustände schwinden mit der Entfernung aus dem tropischen Milieu. Die brutalen, unbegreiflichen Handlungen werden impulsiv ohne Reflexion begangen, scheinbar im Affektschock und stellen atavistische Formen des Irreseins vor. Fortschritte der Tropenhygiene, sorgfältige Auswahl der für den Tropendienst bestimmten Personen und Einschränkung des Alkoholkonsums haben hier schon viel gebessert. Ähnlich ist der „Cafard" der französischen Kolonialtruppen, in dem der Nüchterne zum Trinker, der Sparsame zum Hasarden wird. Die Stimmung wird reizbar, launisch oder deprimiert, immer im Gegensatz zum früheren Verhalten. Dann folgt ein deliranter Zustand, der durch krankhafte Impulsivität charakterisiert ist. Noch schwerer ist die „Soudanité": Als Priester Gottes suchen die Kranken das Schlachtfeld ab, um die Verwundeten zu töten, veranstalten Scheibenschiefsen auf die Bataillonsfahne, veranstalten feierliche Umzüge in Trauerkleidern, schreiben ein Preismasturbieren aus. Diese Zustände wirken ansteckend, finden sich besonders in Kampfgegenden. Neben Alkohol und Degeneration sind Überanstrengung, Tropenhitze, Schlaflosigkeit, Heimweh, Mifserfolge und Mangel an Rechtsschutz die Faktoren, die das Zustandekommen der Krankheiten begünstigen. Bei Verschmachtungsgefahr infolge von Wassermangel stellt sich eine Orientierungsstörung ein. Alkohol und Wahnsinn laufen parallel, Alkohol und Verbrechen nicht. Infolge von Heimweh kommt es oft zu Massendesertionen. Die Malaria macht ähnliche Psychosen, ebenso die Trypanosomiasis. Der „Amoklauf" ist nicht durch Opium bedingt, religiöse Delirien sind selten. Die Anwendung der europäischen Grundsätze von Recht und Sitte haben in Ägypten zu einer erheblichen Steigerung der Kriminalität geführt, sie sind eben in den Tropen nicht anwendbar und müssen dem Klima entsprechend modifiziert werden.

Diskussion: Stiegler (Wien) war mit 3 anderen Weifsen und 300 Negern in Zentralafrika. Die Klimaverhältnisse führten bei den Weifsen zu kolossalen Depressionen und Streitlust, sie waren vollkommen verfeindet, afsen getrennt, waren gegeneinander höchst mifstrauisch. Die ständig dort Lebenden waren sehr lügenhaft, zum Übertreiben und Fabulieren geneigt. Die Ursache liegt zum Teil im Klima und in der Konservenaufnahme. Die Frage der Akklimatisierung der Weifsen in den Tropen ist

noch offen. Die Prognose scheint bisher nicht günstig. DE BEKKER: Es ist in den letzten Jahren besser geworden, da fuselfreie geistige Getränke die Schnäpse verdrängt haben. Auch das Delirium tremens ist seltener geworden. Die Engländer trinken im allgemeinen wenig. Die Schulen sind jetzt auch besser, was nicht gering zu schätzen ist! PÖTZL (Wien) fragt nach dem Verhältnis von Paralyse und Lues, da die Tropenlues nicht leicht verläuft, sondern zu schweren gummösen Prozessen führt. DE BEKKER meint, dafs die Paralyse bei Europäern und Eingeborenen ungefähr gleichmäfsig verbreitet ist.

Nachrichten.

Ein neuer Weg zur Fortbildung der Juristen.

Von Prof. Dr. JULIUS FRIEDRICH.

Die Bestrebungen, die auf volkswirtschaftliche, juristische und psychologische Fortbildung unserer im praktischen Dienst stehenden Juristen (Assessoren, Richter, Staats- und Rechtsanwälte, höhere juristische Verwaltungsbeamte) abzielen, reichen weit zurück. Festere Gestalt haben sie erst angenommen, seit der preufsische Justizminister durch die bekannte Verfügung vom 3. Juli 1912 die Anrechnung eines Jahres der Fortbildungszeit auf die Anciennität zugesagt hat. Es ist zu hoffen, dafs andere deutsche Staatsregierungen diesem Beispiel folgen werden. Dies umsomehr, als in den Kreisen der Theoretiker und der Praktiker unter den Juristen das Bedürfnis nach Fortbildung längst erkannt ist, und der Ruf danach nicht mehr verstummen wird. Die Notwendigkeit der psychologischen und zwar der rechtspsychologischen (einschliefslich der forensisch-psychopathologischen) Vorbildung hat der 31. Deutsche Juristentag, der im September 1912 in Wien tagte, in einer besonderen These ausdrücklich festgestellt. Im Sinne einer volkswirtschaftlichen Fortbildung der Juristen arbeitet schon lange und mit Erfolg die grofse Vereinigung „Recht und Wirtschaft" und ihr gleichnamiges Organ.

Was jedoch bis jetzt in der Sache geschehen ist und geschehen konnte, ist unzureichend. Dies gilt insbesondere auch von den „psychologisch-psychiatrischen Vereinigungen", dem „psychologisch-psychiatrischen Kolloquium" an den Universitäten und den „rechts- und staatswissenschaftlichen Fortbildungskursen". Jene sind weniger geeignet, weil sie naturgemäfs ihre besonderen Zwecke und die Fortbildung der Juristen höchstens als Nebenzweck verfolgen. Und Wochenkurse können in Anbetracht ihrer kurzen Dauer, wie allgemein zugegeben wird, nur anregen, nicht aber zur systematischen Fortbildung dienen. Alle diese Veranstaltungen hatten und haben ihre Berechtigung, sollen und müssen bestehen bleiben, weil sie ein notwendiges, zur Zeit noch gänzlich unentbehrliches, Übergangsstadium und Mittelglied darstellen, auch Vielen allein zugänglich sind und bleiben werden. Neben diesen periodischen und kurzzeitigen Kursen und sonstigen Einrichtungen aber ist nunmehr eine dauernde umfassende Organisation

dringend vonnöten, die denen, welchen es ernst ist um ihre Anpassung an moderne Anforderungen für das praktische Rechts- und Wirtschaftsleben eine gediegene gründliche Fortbildung gewährleistet. Dies kann nur geschehen, wenn die seitherige Vortragsmethode in der Hauptsache verlassen wird und einer Methode der Mitwirkung der ihre Fortbildung Erstrebenden Platz macht.

Eine auf solchen Erwägungen aufgebaute, umfassende Organisation zur volkswirtschaftlichen, juristischen und psychologischen Fortbildung der Juristen tritt im nächsten Winter an der Hochschule für kommunale und soziale Verwaltung in Köln a/Rh. ins Leben. Ein eingehender Prospekt, der auch ein Verzeichnis der für praktische Juristen zum Zwecke der Fortbildung in Betracht kommenden Übungen und Vorlesungen an den Kölner Hochschulen im Winter-Semester 1913/14 enthält und unentgeltlich vom Sekretariat der Hochschule bezogen werden kann, ist soeben ausgegeben worden. Danach ist sie in erster Linie für Justiz- und Regierungsassessoren bestimmt, aber auch Richtern, Staats- und Rechtsanwälten sowie höheren juristischen Verwaltungsbeamten, von Fall zu Fall auch Referendaren und Doktoren der Rechte oder der Staatswissenschaften, zugänglich. Sie begreift nicht nur die fakultative Teilnahme an den Übungen und Vorlesungen der Kölner Hochschulen in sich, sondern der Fortbildungszweck wird vor allem durch die Errichtung eines Fortbildungsseminars für Recht und Verwaltung erstrebt, das mit Ausnahme von einführenden Vorträgen die selbsttätige Mitarbeit der Teilnehmer in Diskussionen über vorher bestimmte Themen und Leitsätze zur grundlegenden Methode macht. Diese Aussprachen sollen im Anschlufs an kurze Referate erfolgen, für die aufser den an den Kölner Hochschulen tätigen Professoren und Dozenten hervorragende Gelehrte gewonnen werden sollen. Unter anderen haben für das nächste Semester Geheimrat Dietzel in Bonn, Geheimrat Sommer in Giefsen, ihre Mitwirkung zugesagt. Besichtigungen, Demonstrationen, Experimente und Exkursionen, die im ersten Semester sozialpolitische, im zweiten Semester wirtschaftliche Einrichtungen zum Ziele haben, sollen das Studienmaterial ergänzen. Das Fortbildungsseminar zerfällt in drei Abteilungen, eine volkswirtschaftliche, eine rechtswissenschaftliche uud eine psychologische, die auch einzeln besucht werden können. Abteilungsleiter sind: Für Volkswirtschaftslehre die Professoren Eckert und Weber, für Jurisprudenz die Professoren Rechtsanwalt Flechtheim und Stier-Somlo, für Psychologie die Professoren Aschaffenburg und Landgerichtsrat a. D. Friedrich. Prof. Friedrich (Verwaltungs-Hochschule) ist auch mit Führung der Exkursionen beauftragt und zu jeder Auskunftserteilung bereit.

Die Jahreskurse sind übrigens nicht nur zur Fortbildung von Assessoren im Sinne des oben erwähnten preufsischen Ministerialerlasses geeignet, sondern bieten auch sowohl für zukünftige Kommunalbeamte (z. B. für leitende Beamte im Dienste der sozialen Versicherung) als auch für solche Herren, die sich der Industrie, dem Bankwesen, der privaten Versicherung, der Statistik, dem Zeitungswesen zuwenden sollen, eine Fülle von Anregungen und Bildungsmaterial, welche auf die zukünftige Tätigkeit vorbereiten können.

So steht denn zu hoffen, dafs die in solchem Umfange und nach ihren Tendenzen erste und einzige in Deutschland vorhandene Organisation, der aufserdem die reichen Anregungs- und Bildungsmittel der rheinischen Metropole (insbesondere die Kölner Bibliotheken und Archive) und des rheinischen Industrie- und Handelsgebiets zur Seite stehen, eine erfolgreiche Wirksamkeit entfalten wird.

Auszug aus dem Studienplan der Fortbildungskurse für Recht und Verwaltung an den Kölner Hochschulen (Psychologisches Seminar).

Das Gesamtthema lautet für das Winter-Semester 1913/14 und das Sommer-Semester 1914: Die Psychologie der Strafverfolgung, der Strafe und der Strafersatzmittel unter besonderer Betonung der Zeugenaussagen und der Verbrechen jugendlicher Personen.

Die Sitzungen finden Mittwochs von 5—7 Uhr statt.

Leiter: Prof. Dr. ASCHAFFENBURG und Landgerichtsrat a. D. Prof. Dr. FRIEDRICH.

Für das Winter-Semester ist folgendes Programm festgesetzt:

Einführung.

29. Oktober:	Grundbegriffe der Normalpsychologie (mit Demonstrationen).	Prof. Dr. FRIEDRICH.
5. November:	Grundbegriffe der Psychopathologie (verbunden mit Besichtigung der psychiatrischen Klinik Lindenburg).	Prof. Dr. ASCHAFFENBURG.

1. Die Psychologie der Strafverfolgung.

12. November:	Die Psychologie der staatlichen Reaktion gegen begangene Verbrechen im allgemeinen.	Prof. Dr. ASCHAFFENBURG.
26. „	Die Psychologie der Behördentätigkeit (der Richter, Staatsanwälte nebst Hilfsorganen).	Prof. Dr. FRIEDRICH.
3. Dezember:	Psychologie der Zeugenaussagen (mit Experimenten).	Prof. Dr. FRIEDRICH.
10. „	Die Beweiskraft der Kinderaussagen.	Kreisschulinspektor Dr. iur. et phil. SCHEER.
17. „	Die psychologischen Anomalien und ihre Rechtsfolgen.	Prof. Dr. ASCHAFFENBURG.

2. Die Ursachen und Formen des Verbrechens.

7. Januar:	Die sozialen Ursachen des Verbrechens.	Prof. Dr. ASCHAFFENBURG.
14. „	Die individuellen Ursachen des Verbrechens.	Prof. Dr. FRIEDRICH.
21. „	Die Roheitsdelikte.	Prof. Dr. FRIEDRICH.
28. „	Die Sittlichkeitsdelikte.	Prof. Dr. ASCHAFFENBURG.

4. Februar:	Die Lehre Lombrosos und die Bewertung der morphologischen Abnormitäten bei der psychiatrischen Begutachtung (mit Demonstrationen).	Geheimrat o. Universitätsprofessor Dr. phil. et med. SOMMER, Direktor d. psychiatrischen Klinik in Giefsen.
11. „	Mord und Totschlag.	Prof. Dr. FRIEDRICH.
18. „	Die kleine Kriminalität (verbunden mit Besichtigung der Provinzial-Arbeitsanstalt in Brauweiler).	Prof. Dr. FRIEDRICH.

Ein Archiv für Jugendkultur.

War die Psychologie bis in die neueste Zeit fast ausschliefslich Psychologie der Erwachsenen, so wendet sich seit einigen Jahrzehnten das Interesse auch der Jugend zu. Und als wäre man sich einer Schuld bewufst gewesen, hat man sich mit gröfster Intensität dem Gegenpol des bisherigen Interesses zugewendet: der Säuglingszeit und der eigentlichen Kindheit. Heute erst beginnt man auch den Problemen nachzugehen, welche die Jugend bietet, die Zeit der Pubertät im weiteren Sinne (ca. 12 bis 20). Hat jenes aufblühende Studium der Kinderpsyche — aufser seinen Eigenwerten — die allgemeine Psychologie sehr gefördert, so hofft man mit Recht ein gleiches von der Erforschung der „Adolescence". Bei der Kindheit waren die elementaren psychischen Erscheinungen in ihrem Entwickeln zu beobachten; die Sinnespsychologie und Vorstellungslehre haben daraus grofsen Nutzen gezogen. In der Jugend entstehen und entwickeln sich die höchsten und kompliziertesten geistigen Vorgänge, Liebe, Produktivität, Gemeinschaftsgefühl, ästhetisches, ethisches und religiöses Leben; man hat für diese Gebiete von der Jugendpsychologie sehr bedeutsame, ja grundlegende Arbeiten zu erwarten.

Vor allem zwei Problemgruppen sind es, für die nahezu nichts getan ist: das Problem der jugendlichen Produktivität — und somit der Produktivität überhaupt — und die Psychologie des jugendlichen Gemeinschaftslebens, in der der Kern für eine neue wirkliche Gesellschaftspsychologie liegen dürfte. Was diese Gebiete des Seelenlebens, selbst diese Fragestellungen so sehr vernachlässigt erscheinen läfst, ist wohl, dafs sich auf sie die heute übliche experimentelle Methode nicht anwenden läfst. Darum ist man gerne bereit zur Meinung, exakte Resultate liefsen sich in ihnen überhaupt nicht gewinnen. Wenn wir aber als Wesen der experimentellen Methode das Verfahren erkennen, das aus komplizierten Determinantenkomplexen einzelne nach Gefallen herauslöst und ihre isolierte Wirksamkeit und Wechselwirkung studiert, so scheint es sehr wohl möglich, selbst bei diesen komplizierten Erscheinungen zu gesicherten Resultaten zu kommen, wenn man vom Kleid der Methode (den Apparaten) absieht und sich an ihr Wesen hält.

Gesetzt ein Forscher besäfse sämtliche von Jugendlichen geschriebenen Gedichte und jedem einzelnen wären detaillierte Bemerkungen über alle nur erdenklichen Daten biographischer und psychologischer Art beigefügt (körperl. und geistige Struktur, Familienverhältnisse, Gesellschaftsschichte, Schulerfolge usw.); gesetzt weiter, derselbe Forscher besäfse von vielen hundert jugendlichen Persönlichkeiten verschiedenster Kultur, Gesellschaftsschichte, Nation, Sprache usw. vollständige Psychographien (etwa nach dem Lipmann-Stern-Baade'schen Schema) nebst ihrem gesamten Opus, so ist gar kein Zweifel, dafs dieser Forscher auf Grund der von ihm mit höchster Genauigkeit zu gebenden zahlenmäfsigen Korrelationen zwischen den einzelnen Determinanten und den Erscheinungsformen der Produktion in der Lage sein wird, Gesetze für die jugendliche Produktivität aufzustellen, deren Wert um nichts geringer sein wird, als die Ergebnisse irgendwelcher elementargesetzlicher experimenteller Untersuchungen.

Während es aber nach jenen experimentellen Methoden jedem Forscher möglich war, nach Begabung und Bedürfnis die experimentellen Mittel genauer oder ungenauer zu verwenden, hängt hier die Genauigkeit der Ergebnisse ab von einem Faktor, der völlig aufserhalb des Machtbereiches eines Einzelnen liegt: in der Vollständigkeit und Verläfslichkeit des Materials. Dieses freilich mufs in einem Umfang und einer Mannigfaltigkeit vorhanden sein, die eine Privatsammlung schwerlich erreichen könnte.

Diese — und praktische pädagogische — Erwägungen haben das Akademische Comité für Schulreform[1] bewogen, die Einrichtung eines Archivs für Jugendkultur zu versuchen. In diesem Archiv soll objektiv alles gesammelt werden, was sich irgend als Dokument für das jugendliche Seelenleben verwerten läfst: Manuskripte, Bilder, Gegenstände. Es soll kein Gebiet von der vollständigen Sammlung ausgeschlossen sein. Für den Anfang mufs man sich aber Einschränkungen auflegen, darum wird zunächst nur das deutsche Sprachgebiet berücksichtigt werden, und in diesem vor allem nur die Mittelschuljugend.

Die Sammlung des Materials geschieht:

1. Durch gelegentliche Zusendung. Es wird durch Publikation der Ziele des Archivs in Zeitungen und Zeitschriften dafür gesorgt werden, dafs die gelegentlichen Zusendungen recht zahlreich fliefsen.

2. Durch Verträge mit bestehenden Teilsammlungen. Es werden Verträge mit Schulleitungen, Redaktionen von Schülerzeitungen, der Zeitschrift der Jugend „Der Anfang", und Teilsammlungen (z. B. Archiv für Schülerzeitungen, Göttingen) geschlossen werden, die eine Vervollständigung einzelner Teile ermöglichen werden.

---

[1] Das A. C. S. ist eine Vereinigung von Studenten (z. Z. der Hochschulen: Berlin, Freiburg, Göttingen, Heidelberg, Jena, Leoben, München, Prag, Wien), dessen Aufgabe u. a. ist: „Materialsammlungen zur Erforschung des Problems der Gemeinschaftsbildung der Jugend, des Problems der jugendlichen Produktivität und des Problems des jugendlichen Geschlechtslebens". Der gegenwärtige Arbeitsleiter ist Siegfried Bernfeld, Wien, I. Stofs im Himmel 3 I/9.

3. Durch Sammler. Die Hauptarbeit wird systematisch von ihnen geleistet werden. Sie werden alle — an den verschiedenen Orten und in den verschiedenen Gesellschaftsschichten — nach einheitlichen Bestimmungen für die Art des Materials und die Datenbeibringung vorgehen. In ihren Händen wird auch die Durchführung der Enquêten liegen, die umfangreiche Materialsammlungen für einzelne bestimmte Fragen beibringen sollen. Als Sammler für den zunächst in Angriff genommenen Teil des Archis kommen auch — sogar in erster Linie — Schüler der obersten Klassen der Mittelschulen und Studenten in Betracht.

Die Ordnung des Materials. Die Archiv-Leitung stellt ein Datenheftchen zusammen, das alle für die psychologische Forschung wichtigen Fragen enthält. (Das Heftchen wird den hervorragendsten Fachgelehrten zur Begutachtung vorgelegt.) Die Sammler sind verpflichtet, jedem Sammelstück ein Datenheftchen — so vollständig als möglich ausgefüllt — beizulegen. Die Einordnung des einlaufenden Materials geschieht nach Schlagworten: jedes Sammelstück wird unter dem dominierenden Begriff eingereiht; aber alle auch nur beiläufigen Beziehungen zu anderen Begriffen werden in einem ausführlichen Zettelkatalog mitregistriert.

Wird es so vielleicht möglich werden, ein umfangreiches, für einzelne Sachgebiete nahezu vollständiges Material zusammenzubringen, so wird es doch auf diese Weise nur relativ selten gelingen, die ganze Produktion einzelner jugendlicher Persönlichkeiten zu umfassen, da nur wenige sich ihres gesamten Besitzes von Manuskripten, Tagebüchern usw. werden entäufsern wollen. Diese werden veranlafst, ihr Material wenigstens leihweise auf eine bestimmte Zeit dem Archiv zu überlassen. Von dort wird es registriert und katalogisiert zurückgesandt; das Datenheftchen wird aufbewahrt. Die Besitzer verpflichten sich, das Material aufzubewahren und von Zeit zu Zeit dem Archiv teilweise, je nach Bedarf, wieder leihweise zur Verfügung zu stellen. Wenn dann auch die bestehenden Teilsammlungen der wissenschaftlichen Institute und der Forscher dem Katalog einverleibt sein werden, so wird dieser eine mehr oder minder gelungene Annäherung an den Idealfall darstellen, einer nie versagenden Auskunftsstelle über sämtliche Dokumente des jugendlichen Seelenlebens, die im Privatbesitz verstreut sind und das Archiv wird die Vermittlungsstelle zwischen diesen Dokumenten und den Forschern sein.

Verwertung des Materials. Zunächst steht das Material Mitgliedern des A. C. S. zu Seminararbeiten und Dissertationen usw. zur Verfügung. Von einem gegebenen Zeitpunkt an werden die Sammlungen — unter best. Bedingungen — zu wissenschaftlichen Zwecken allgemein benützbar sein.

Zuletzt sei noch kurz denen erwidert, die gegen die Zuständigkeit der Studenten etwas einwenden möchten. Erstens ist es gerade die Aufgabe des Studenten, die Vorarbeit zur wissenschaftlichen Arbeit zu leisten: die Materialsammlung und Sichtung, wie unzählige Seminar- und Dissertationsarbeiten beweisen. Zweitens ist dies der besondere aufserwissenschaftliche eigenartige Wert dieses Unternehmens, dafs es ziellose und tätigkeitslose Kräfte (die Arbeits-, Sammel- und Organisationskräfte des höheren Schülers

und jungen Studenten) verwendet, wertvolle Dokumente, die sonst unzugänglich und unbeachtet verloren gehen, zu erhalten. Dokumente, die ans Licht gebracht und beachtet, zu einer grundlegenden Neugestaltung des Jugendlebens führen müssen; zu einer gewaltigen Kräftebefreiung, statt der Kräfteunterdrückung durch die heutige Schul- und Hauserziehung.

Siegfried Bernfeld.

Zwei Preisausschreiben.

1) Die Psychologische Gesellschaft zu Berlin hat beschlossen, eine Preisaufgabe zu stellen. Als Thema ist gewählt: **„Beziehungen zwischen der intellektuellen und moralischen Entwicklung Jugendlicher.“** Der Umfang der Arbeit soll 14 Bogen nicht überschreiten. Sollten jedoch die Untersuchungstabellen besonders umfangreich werden, so ist ein Überschreiten dieser Grenze zulässig. Die Arbeiten müssen bis zum 1. Juni 1915 abgeliefert sein; die Ablieferung hat stattzufinden bei dem Vorsitzenden der Psychologischen Gesellschaft, Herrn Sanitätsrat Dr. Albert Moll, Berlin W. 15, Kurfürstendamm 45. Um die Anonymität zu wahren, sollen die Arbeiten an der Spitze ein Stichwort enthalten. Dieses Stichwort soll mit der genauen Adresse des Bearbeiters in einem versiegelten Kuvert der Arbeit beigefügt werden. Die Arbeiten müssen mit Schreibmaschine geschrieben sein. Der ausgesetzte Preis beträgt 750,— Mark; eine Verteilung der Summe auf mehrere Arbeiten ist zulässig. Preisrichter sind die Herren Professor Dr. Meumann in Hamburg, Sanitätsrat Dr. Albert Moll in Berlin und Professor Dr. William Stern in Breslau. Die Preisverteilung findet nach Mehrheitsbeschlufs statt, doch steht in besonderen Fällen jedem Preisrichter ein Vetorecht zu. Die Psychologische Gesellschaft hat das Recht, die Arbeit oder die Arbeiten, denen ein Preis zuerkannt ist, in ihr Eigentum übergehen zu lassen und in ihren Gesellschaftsschriften zu publizieren.

Unter Jugendlichen sind nicht nur junge Leute von etwa 14 bis 18 oder 20 Jahren, d. h. solche jenseits des eigentlichen Kindesalters, zu verstehen; es ist vielmehr das eigentliche Kindheitsalter eingeschlossen. Es ist auch statthaft, bei sonst fehlendem Untersuchungsmaterial die Untersuchungen ausschliefslich bei Kindern bis zu 14 Jahren vorzunehmen. Immerhin wäre es wünschenswert, dafs auch die der eigentlichen Kindheit folgenden Jahre berücksichtigt werden.

Was die Methoden der Untersuchung betrifft, so werden bestimmte Vorschriften über die Wahl der Methode nicht gemacht. Um den Grad der intellektuellen Entwicklung festzustellen, sei auf Folgendes hingewiesen: Es wird sich empfehlen, verschiedene Methoden anzuwenden, besonders sich nicht auf die Prüfung einer einzigen intellektuellen Fähigkeit, z. B. die Kombinationsmethode oder die Ebbinghaussche Ergänzungsmethode zu beschränken, weil sonst die Gefahr vorliegt, dafs die Prüfung der intellektuellen Entwicklung einseitig wird.

Auch die Prüfung der moralischen Entwicklung soll nach möglichst mannigfaltigen Methoden erfolgen. Wünschenswert ist es, sich nicht nur auf die Beantwortung von Fragen zu stützen, die dem Kinde vorgelegt werden, obwohl die Fragemethode berücksichtigt werden kann. Es ist zu empfehlen, wenn möglich auch Beobachtungen über die objektive Handlungsweise des Jugendlichen und über das gesamte Benehmen der Kinder bei der Prüfung zu sammeln und zu verarbeiten; doch mufs es dem Bearbeiter überlassen bleiben, nach den zur Verfügung stehenden Untersuchungsmöglichkeiten die Methoden zu bestimmen. Im ganzen hat die Prüfung der moralischen Entwicklung sich möglichst zu erstrecken auf die sittlichen Gefühlsreaktionen, die sittlichen Urteile (die sittliche Einsicht), das sittliche Wollen und wenn möglich das sittliche Handeln des Jugendlichen.

Selbstverständlich ist eine Untersuchung normaler Jugendlicher erwünscht; es sind höchstens zu Vergleichszwecken Befunde von abnormen und kriminellen Jugendlichen anzureihen.

2)[1] A Prize of One Hundred Dollars ($ 100.00) is offered for the best paper on the **Availability of Pearson's Formulae for Psychophysics.**

The rules for the solution of this problem have been formulated in general terms by William Brown. It is now required (1) to make their formulation specific, and (2) to show how they work out in actual practice. This means that the writer must show the steps to be taken, in the treatment of a complete set of data (Vollreihe), for the attainment (in every case) of a definite result. The calculations should be arranged with a view to practical application, i. e., so that the amount of computation is reduced to a minimum. If the labor of computation can be reduced by new tables, this fact should be pointed out.

The paper must contain samples of numerical calculation; but it is not necessary that the writer have experimental data of his own. In default of new data, those of F. M. Urban's experiments on lifted weights (all seven observers) or those of H. Keller's acoumetrical experiments (all results of one observer in both time-orders) ore to be used.

Papers in competition for this Prize will be received, not later than December 31st, 1914, by Professor E. B. Titchener, Cornell Heights, Ithaca, N. Y., U. S. A. Such papers are to be marked only with a motto, and are to be accompanied by a sealed envelope, marked with the same motto, and containing the name and address of the writer. The Prize will be awarded by a committee consisting of Professors William Brown, E. B. Titchener and F. M. Urban.

The commitee will make known the name of the successful competitor on July 1st, 1915. The unsuccessful papers, with the corresponding envelopes, will be destroyed (unless called for by their authors) six months after the publication of the award.

[1] Um allen möglichen, durch eine Übersetzung verursachten Schwierigkeiten auszuweichen, hat das Komitee beschlossen, das Preisausschreiben nur Englisch zu veröffentlichen.

Warnung vor den Übergriffen der Jugend-Psychoanalyse.

Die unterzeichneten Mitglieder der Sektion für Jugendkunde im Bunde für Schulreform halten es für ihre Pflicht, die Freunde der Jugend und die pädagogische Welt auf die Gefahren hinzuweisen, die aus der neuerdings versuchten Anwendung der psychoanalytischen Methode auf Kinder und Jugendliche entstehen.

Ohne zu der wissenschaftlichen Bedeutung der psychoanalytischen Grundgedanken und zu der therapeutischen Anwendung der Methode auf Erwachsene Stellung zu nehmen, erklären die Unterzeichneten:

1. Die Behauptung, dafs die psychoanalytische Methode die bisherige Kinderforschung als irrig erweise und dafs erst durch sie die einzig wissenschaftliche Kindespsychologie möglich geworden sei, ist ungerechtfertigt.

2. Die Freigabe der psychoanalytischen Methode zur Anwendung in der Praxis der normalen Erziehung ist verwerflich. Denn das Psychoanalysieren kann zu einer dauernden psychischen Infektion des Betroffenen mit verfrühten Sexualvorstellungen und -Gefühlen und somit zu einer „Entharmlosung" führen, die eine schwere Gefahr für unsere Jugend darstellt. Die etwaigen von den Psychoanalytikern behaupteten Erziehungserfolge der Methode stehen in keinem Verhältnis zu dem verheerenden Schaden, der durch sie in der unentwickelten Seele angerichtet wird.

Dr. G. Anschütz, Privatdozent, Hamburg. Dr. Gertrud Bäumer, Berlin. Dr. Otto Bobertag, Kleinglienicke. Dr. Max Brahn, Privatdozent, Leipzig. Dr. Fritz Chotzen, Oberarzt an der städtischen Irrenanstalt, Breslau. Dr. Jonas Cohn, Universitätsprofessor, Freiburg. Dr. Th. Elsenhans, Hochschulprofessor, Dresden. Dr. Aloys Fischer, Privatdozent, München. P. Hoffmann, Volksschullehrer, Breslau. E. Hylla, Volksschullehrer, Breslau. Dr. H. Keller, Oberlehrer, Chemnitz. O. Kosog, Mittelschullehrer, Breslau. Dr. Otto Lipmann, Kleinglienicke. Dr. W. Matz, Breslau. W. J. Ruttmann, Seminarlehrer. Dr. O. Scheibner, Seminaroberlehrer, Leipzig. Dr. H. Scheifler, Oberlehrer, Görlitz. Dr. W. Stern, Universitätsprofessor, Breslau. Dr. Th. Valentiner, Oberlehrer, Bremen.

Der obigen Erklärung schliefsen sich an:

Karl Götze, Volksschullehrer, Hamburg. Dr. J. Hacks, Stadtschulrat, Breslau. Dr. G. Kerschensteiner, Oberstudienrat, München. Marie Klug, Direktorin, Breslau. Dr. Rudolf Lehmann, Hochschulprofessor, Posen. H. Th. Matth. Meyer, Schulinspektor, Hamburg. K. Möller, Turninspektor, Altona. Schulrat K. Muthesius, Seminardirektor, Weimar. Dr. Neuendorff, Oberrealschuldirektor, Mühlheim. Prof. Dr. Rehkuh, Stadtschulrat, Braunschweig. Clara Stern, Breslau. Prof. Dr. K. Umlauf, Seminardirektor, Hamburg.

Breslau, am 5. Oktober 1913.

Eine Verwahrung gegen irrtümliche Beurteilung der Jugend-Psychanalyse.

Die unterzeichneten Pädagogen erklären gegenüber der auf irrtümlichen und einseitigen Annahmen beruhenden in Breslau beschlossenen „Warnung vor den Übergriffen der Jugend-Psychanalyse“:

1. Mit den beiden Hauptsätzen der Erklärung sind wir einverstanden. Wir betrachteten die psychanalytische Methode von jeher lediglich als eine Methode neben anderen und verwerfen ihre direkte Anwendung am normalen Kinde, sofern sie zu einer „Entharmlosung“ (Stern) führen kann.
2. Dagegen halten wir eine vorsichtig angewendete Psychanalyse gewisser kranker Kinder durch den taktvollen und kundigen Arzt oder unter seiner Leitung durch den besonders ausgebildeten Erzieher für ein höchst wertvolles Mittel zur Heilung und „Verharmlosung“, zumal wo ein Kind unter bewufsten oder unbewufsten häfslichen Vorstellungen bereits leidet; vor dilettantischer Kinderanalyse ist zu warnen.
3. Die Pädagogik hat ein starkes Interesse an der Ausbildung der wissenschaftlichen Pädanalyse, sofern die an kranken Kindern und Jugendlichen, sowie an Erwachsenen gewonnenen Analysen wichtige Rückschlüsse auf die psychologischen Vorgänge und die pädagogische Beeinflussung normaler Kinder zulassen.
4. Die Unterzeichner der Breslauer Erklärung kennen nur die eine Seite der Psychanalye: die Untersuchung und Aufdeckung der Sexualität. Wir sehen jedoch in der Psychoanalyse, der Bedeutung des Wortes entsprechend, nicht nur dies. Denn wir sind überzeugt, dafs auch diejenigen Kräfte des unbewufsten Seelenlebens zu erkennen sind, die den Menschen seiner höchsten Bestimmung zuführen. Somit wird die Psychanalyse ganz besonders auch bewufst zu machen haben, welche unbewufsten Hemmungen zu beseitigen, und welche persönlichen Lebensaufgaben zu erfüllen sind. In wissenschaftlicher Hinsicht soll die Pädanalyse denjenigen Interpretationen den Vorzug geben, die den Normen der Induktion entsprechen.

H. Baur, Pfarrer in Basel. G. Blattmann, Lehrer in Luino (Italia). Universitätsprofessor Dr. P. Bovet, Direktor der „Ecole des Sciences de l'Education (Institut J. J. Rousseau)“, Genf. Prof. Dr. med. E. Claparède, Redakteur der „Archives de psychologie“, Genf. E. Etter, Pfarrer in Rorschach (Kt. St. Gallen). Th. Flournoy, Prof. der Psychologie an der Universität Genf. U. Heller, Pfarrer a. D., Direktor des Knabeninstitutes Rorschach. R. Heusser, Lehrer in Zürich. Adolf Keller, Pfarrer in Zürich. Prof. Dr. W. Klinke, Seminarlehrer für Pädagogik, Zürich. Ernst Linde, Lehrer und Schriftleiter, Gotha. A. Lüthi, Seminarlehrer für Pädagogik, Küsnacht (Kt. Zürich). Dr. phil. O. Mensendieck, Lehrer am Sanatorium Dr. Bircher, Zürich. Prof. Dr. O. Messmer, Seminarlehrer für Pädagogik,

Rorschach (Kt. St. Gall.). J. NIEDERMANN, pädagogischer Leiter des ärztlichen Landeserziehungsheims Breitenstein, Ermatingen (Kt. Thurgau). AD. PFISTER, Lehrer in Zürich. Dr. phil. O. PFISTER, Pfarrer und Seminarlehrer, Zürich. Dr. F. PINKUS, Schriftleiter der Zeitschrift für Jugenderziehung und Jugendfürsorge, Zürich. Dr. E. SCHNEIDER, Direktor des kant. Oberseminars, Bern. Dr. phil. EUGENIA SOKOLNICKA, Zürich. J. STELZER, Sekundarlehrer, Meilen (Kt. Zürich). H. STEIGER, Sekundarlehrer, Zürich. A. WALDBURGER, Irrenhausgeistlicher, Ragaz (Kt. St. Gallen).

Sektion für Jugendkunde im Bunde für Schulreform.

Die bisher im Bunde für Schulreform bestehende „Kommission für Jugendkunde“ hat sich zu einer Sektion für Jugendkunde erweitert. Ihre Aufgabe ist, diejenigen Personen und Institutionen, die sich der wissenschaftlichen Erforschung der Kinder und Jugendlichen, insbesondere ihres Seelenlebens widmen, zu einer Organisation zusammenfassen. Sie will dieser Aufgabe dienen durch Veranstaltung wissenschaftlicher Arbeitsgemeinschaften und durch jugendkundliche Unterstützung der Veranstaltungen des Bundes für Schulreform. Eine Reihe von psychologischen Universitätsseminarien, psychologischen Arbeitsgemeinschaften verschiedener Lehrervereine, sämtliche deutsche Institute für Jugendkunde sind durch ihre Leiter oder Mitarbeiter in der Sektion vertreten, aufserdem eine Reihe von Einzelforschern. Der Verwaltungsausschufs steht unter Leitung von W. STERN (Breslau); das Sekretariat hat das Institut für angewandte Psychologie in Kleinglienicke übernommen.

Auf der ersten Tagung der Sektion in Breslau am 2. Oktober 1913 wurde beschlossen, eine Arbeitsgemeinschaft für das Problem der Intelligenzprüfung ins Leben zu rufen, welche die Schaffung einer einwandfreien, für deutsche Verhältnisse geeigneten Staffelreihe von Intelligenztests für alle Altersstufen der Kindheit und Jugend zum Ziel haben soll.

Institut für Lehrerfortbildung und Jugendkunde in Budapest.

Seit kurzer Zeit besteht in Budapest ein städtisches „Pädagogisches Seminar“, welches in eigenartiger Weise die Zweke der Weiterbildung des Volksschullehrers und die jugendkundliche Forschung vereinigt. Es ist begründet und geleitet von Oberstudiendirektor WESZÉLI, der zugleich die eigentlich pädagogischen Kurse hält. Veranstaltet werden ständig Kurse für einen engeren Kreis und wissenschaftliche Kurse, die von mehreren hundert Hörern besucht werden; ein Übungsschule sorgt für praktische Anwendung der pädagogischen Erörterungen. Eine umfangreiche Bibliothek steht den Lehrern zur Verfügung. Der Jugendkunde im Speziellen dient das psychologische Laboratorium (Leiter Privatdozent Dr. RÉVÉSZ) und das

pädologische Museum (Leiter Direktor Nagy). Im Jahre 1914 erweitert das Seminar seine Tätigkeit dadurch, daſs es Ausländer zur Abhaltung von Kursen und Vorträgen heranzieht. Im Januar hielt W. Stern-Breslau drei Vorträge über Jugendpsychologie, im Frühjahr sollen E. Meumann-Hamburg über experimentelle Pädagogik und Kerschensteiner-München über die Idee der Arbeitsschule sprechen.

Gesellschaft für experimentelle Psychologie.

Der nächste Kongreſs für experimentelle Psychologie findet vom 15. bis 18. April 1914 zu Göttingen statt.

Folgende Referate werden erstattet werden:

H. Gutzmann: Über die Beziehungen der Gemütsbewegungen und Gefühle zu Störungen der Sprache.

O. Klemm: Über die Lokalisation von Schallreizen.

C. Stumpf: Über neuere Untersuchungen zur Tonlehre.

Für die Mitglieder der Gesellschaft ist die Teilnahme unentgeltlich; die von den übrigen Teilnehmern zu entrichtende Gebühr ist auf 10 M. festgesetzt. Besondere persönliche Einladungen an solche, die nicht Mitglieder unserer Gesellschaft sind, werden nicht erlassen.

Es wird gebeten, Anmeldungen betreffend Teilnahme oder Vorträge an den Unterzeichneten (Göttingen, Bergstr. 4) zu richten. Diejenigen, welche bei ihren Vorträgen demonstrieren wollen, werden gebeten sich in Angelegenheit der von ihnen hierbei zu benutzenden Apparate (Hersendung, Aufstellung derselben usw.) mit Herrn Dr. W. Baade (Göttingen, Feuerschanzengraben 15) in Verbindung setzen zu wollen.

Da laut Beschluſs der letzten Generalversammlung bei dem Kongresse nur solche Vorträge und Demonstrationen zugelassen werden dürfen, von denen das für den Kongreſsbericht bestimmte Resumé den Kongreſsteilnehmern vorliegt, so wird jeder, der einen Vortrag anmeldet, gebeten, bis spätestens zum 28. Februar 1914 an den Unterzeichneten ein Referat über den beabsichtigten Vortrag (nebst deutlich geschriebener Adresse) einzusenden. Später eingehende Referate können nicht mehr berücksichtigt werden. Die Korrekturen der gedruckten Referate sind möglichst umgehend zu erledigen. Falls die Absicht besteht, den Vortrag nur zur Diskussion zu bringen, ohne ihn mündlich vorzutragen, so bitte ich mir sogleich bei Anmeldung des Vortrages von dieser Absicht Kenntnis zu geben.

I. A.: Prof. Dr. G. E. Müller.

Kleine Nachrichten.

Ein Internationaler Kongrefs für Ethnologie und Ethnographie soll vom 1.—5. Juni 1914 in Neuchatel stattfinden. Die 2. Sektion des Kongresses wird sich mit Fragen der Ethnopsychologie, der Psychologie der Religionen, der psychoanalytischen Interpretation von Mythen und Legenden, der vergleichenden Ästhetik beschäftigen. — Anmeldungen sind an G. Jéquier, Neuchatel, 23 Fbg. de l'Hôpital zu richten.

An der niederösterreichischen pädagogischen Akademie in Wien wurde ein pädagogisch-psychologisches Laboratorium errichtet und der Leitung von Dr. Willibald Kammel unterstellt. Das Laboratorium soll zugleich Forschungs- und Lehrzwecken dienen.

In Berlin konstituierte sich eine Internationale Gesellschaft für Sexualforschung. Dem Vorstande gehören an: Prof. Dr. Julius Wolf, San.-R. Dr. Moll (Berlin), Prof. Dr. Hans Gross (Graz) und Prof. Dr. Seeberg (Berlin).

Der 4. Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde wird vom Bunde für Schulreform im Herbst 1914 in Cöln veranstaltet werden.

Zur Psychologie der wissentlichen Täuschung.

Von

Dr. Victor Lowinsky.

Inhaltsverzeichnis.

§ 1. Die vorliegende Arbeit versucht, den typischen Seelenvorgang zu ermitteln, in dem die Ausdrucksfälschung auftritt, um einen einheitlichen Ort der Probleme zu gewinnen, die sich um sie sammeln. Diese erscheint dem Verf. als eigentümliche Form der vollentwickelten Willenshandlung, der Handlung in dem prägnanten Sinne, den ihr Hermann Cohen [1] (besonders S. 124, 185 ff.)

[1] Eine genauere Bibliographie der benutzten Schriften findet sich am Schlusse der Arbeit.

gibt, und in der zwischen Motivation und Ziel das fremde Ich — fördernd oder hemmend — seelisch mitgegeben ist. So wird der Begriff der Lüge und ihrer psychologischen Verwandten um einige Bestimmungen bereichert, die es gestatten, sie schärfer von anderen Formen falscher Aussage und Täuschung zu unterscheiden. Indem wir ferner die Aussage unter die Psychologie des Ausdrucks als Handlung stellen, wird sich ergeben, warum der Ausdruck in der wissentlichen Täuschung in ganz andere seelische Zusammenhänge tritt, als im Ästhetischen, so dafs wir auch dadurch Grenzen gewinnen gegen Ausdrucksformen, die in der Vulgärpsychologie mit jener oft hilflos vermischt werden. So ist diese Arbeit wesentlich analytisch und vielfach kritisch. Auch der genetische Teil, der eigene Beobachtungen verwertet, will mehr nur als Beispielssammlung zur voraufgehenden Analyse aufgefafst werden; und wenn Hinweise auf die Praxis versucht werden, geschieht das mit jenem Vorbehalte, den der heutige Stand der Empirie dieser Erscheinungen aufnötigt. Es gibt vielleicht über keinen anderen Gegenstand so viele Beobachtungen und eine so reiche Spruchweisheit. Aber so grofs die Zahl der Äufserungen, so dürftig ihre rein psychologische Ausbeute. Was besonders fehlt, ist eine Enquête [1] nach dem Muster der Heymans-Wiersmaschen Erblichkeitsenquête, die über den auch für die Praxis wichtigsten Punkt: die charakterologischen Korrelationen der Neigung zur Täuschung Aufschlufs gäbe. Duprats Umfrage war so unsystematisch und beschränkt, ihre Bearbeitung so unzulänglich, dafs seine dürftigen Ansätze nach dieser Richtung unbrauchbar sind. [2] Die wenigen Andeutungen, die wir gewagt haben, stützen sich vorwiegend auf die unten zitierten Arbeiten von Heymans, die ein sehr reiches Material exakt verwerten. Obgleich

[1] Die vom Berliner Verein für Kinderpsychologie 1907 eingeleitete Enquête verlief bekanntlich im Sande. Ihr literarischer Niederschlag waren einige Kritiken und programmatische Artikel, sodann Résumés über die Aussageforschung, die genau besehen, für das Problem der wissentlichen Falschaussage nur Vorarbeit ist, so grofs ihre Bedeutung auch ist. Systematische Beobachtung bietet die C. und W. Sternsche Monographie I, aber nur für die Kindheit bis zum 9. Jahr, und von nur 3 Kindern. Zur Gewinnung von Korrelationen brauchen wir aber alle Altersstufen und viel Material. Darum kommen auch Sterns Nutzanwendungen wenig über die wohlmeinenden Ratschläge der Pädagogen (Penzig, Matthias u. a. m.) hinaus.

[2] Dasselbe gilt für Stanley Hall trotz vieler Feinheiten in seinen Schlufsfolgerungen (Childrens Lies)

ihr Zweck ein viel weiterer ist als der unsere, bestätigen doch HEYMANS' statistische Ergebnisse hinsichtlich der Typen, die zur Unwahrheit neigen, die unten versuchte Einteilung der Motivationen in emotionelle und praktische und erweisen sie damit als psychologische im Gegensatz etwa zu der mehr logischen Dreiteilung, wie sie SCHRÖTTER bietet. Jeden Vorbehalt fordern die Bemerkungen über die künstlerische Seelenverfassung. Soviel auch über das Verhältnis von Phantasie und Lüge geschrieben worden ist — GOETHE, G. KELLER und J. J. ROUSSEAU fehlen wohl in keiner Behandlung unseres Gegenstandes —, so erlaubt doch der augenblickliche Stand der Individualpsychologie noch nicht mehr als andeutende Vermutungen über das Verhältnis der künstlerischen Phantasie zur Wahrhaftigkeit.

Dagegen ist für die Kenntnis der Beziehung zwischen Begabung, Wissen und Wahrhaftigkeit ein erster Grund gelegt durch die Arbeit von A. FRANKEN. Er verglich im unwissentlichen Verfahren die Ja-Nein-Antworten auf die Frage nach bestimmten Tatsachen mit der nachträglichen Bewährung des behaupteten Wissens oder Nichtwissens und gelangte so zu rechnerischen Ergebnissen über die Wahrhaftigkeit der Ja-Nein-Aussagen. Indem er durch Variation der Versuche die Rolle der formalen Gedächtniseigenschaften: Umfang, Bereitschaft und Treue ermittelte, gelang es ihm, die Korrelation der Wahrhaftigkeit zur formalen Begabung zu bestimmen. Dafs auch die materiale Begabung nach demselben Gesichtspunkt untersucht werden kann, ist dadurch grundsätzlich erwiesen. Die Aussage, die bis dahin wesentlich auf die Wirkung der intellektuellen Faktoren hin untersucht worden war, tritt damit auch als Willenshandlung, als die sie uns hier angeht, in den Bereich des rechnenden Versuchs.

I. Die absichtliche Täuschung als Handlung.

a) Allgemeine Bestimmungen.

§ 2. Die vollständigste Bestimmung des psychischen Tatbestandes, den man mit besonderem Hinblick auf den sprachlichen Ausdruck Lüge nennt, nach seinen Merkmalen, verdanken wir DUPRAT: Sie ist „eine sozialpsychologische Handlung der Suggestion, durch Worte oder auf anderem Wege, durch die man mehr oder

weniger absichtlich, dem Geist eines anderen einen bejahenden oder verneinenden Glauben beizubringen strebt, der mit dem, was dem Täter Wahrheit scheint, nicht übereinstimmt". Kürzere Definitionen sind etwa diejenigen STERNS: Lügen sind bewufst falsche Aussagen, mit dem Zweck andere zu täuschen, oder TRÜPERS: die Lüge ist eine bewufste und absichtlich gewollte Täuschung anderer Menschen durch Unwahrheit (wo aber S. 688 doch wieder von unbewufster Lüge geredet wird).

Die meisten psychiatrischen Autoren, wie ZIEHEN oder DELBRÜCK, glauben bei einer so geläufigen Erscheinung eine Definition entbehren zu können. Doch drängt gerade die Einsicht in die sog. pathologische Lüge zu einer Rechenschaft über diejenigen seelischen Faktoren, die im gesunden Leben den Charakter des wissentlichen Falschausdrucks im Gegensatz zu Erinnerungstäuschung, Vergessen, Ausdrucks- und Urteilsmängeln, affektiver Vorstellungsverdrängung ausmachen, Faktoren, die, in der Krankheit entfallend, ein ganz anderes seelisches Gebilde ergeben können. Sie seien schon hier genannt: das Wissen um die Falschheit des Ausdrucks, d. h. um seinen Widerspruch mit einer irgendwie im Bewufstsein vertretenen Wirklichkeit, und die Absicht zu täuschen. Dazu kommt meist, aber nicht notwendig, ein anschaulich vorgestellter Zweck — eine latente Strebung besteht immer — und ein den Konflikt der inhaltlichen Faktoren begleitender Affektverlauf. Gewohnheit kann die beiden letzten völlig aus dem Bewufstsein drängen, nicht aber die beiden ersten, denn sie kann immer nur für bestimmte, vielleicht sehr zahlreiche, Lagen erworben werden, so dafs der Aussagende jedesmal das Bewufstsein hat: „nur für den Augenblick giltig", das er bei Wahraussagen nie hat. Die Übung macht zwar die Falschaussage zwangsläufig und stumpft die Affekte ab, aber nie ist die Anfangseinstellung auf die jeweilige Lage unbewufst; sie weckt sowohl die Tendenz zur Anpassung an die Lage, hier also die Täuschungsabsicht, wie auch ein Wissen um die Eignung dieses Mittels für die Lage: nur für den Augenblick geboren, als Falschausdruck. Gerade also das Wissentliche an ihm hält sich am sichersten im Bewufstsein, während der Anteil des Willens und der Affekte schwankend ist: der Ansatz, die Strebung, wird oft unbemerkt, ungewufst, nie unbewufst sein, wie wir das ja so häufig bei Denk- und Willensversuchen mit systematischer Selbstbeobachtung finden, Zielerfassung, Auswahl und Entscheidung können völlig zwangs-

läufig und affektlos werden.[1] Nach alledem ist das oft gehörte Wort: „Er weifs garnicht mehr, dafs er lügt" psychologisch sehr unwahrscheinlich, glaubhafter, was Hysterische versichern: „Ich habe gelogen, aber ich konnte nicht anders" („C'était plus fort que moi"). So drängt sich auch beim pathologischen Zweifel die unsinnige Vorstellung trotz heftiger Abwehr ins Bewufstsein des Kranken.

Duprats Definition scheint aber etwas zu viel, etwas zu wenig zu enthalten. Suggestion kann man nicht jede einfache Ableugnung nennen, der Ausdruck mufs seinen speziellen Sinn behalten, wenn er für den Psychologen brauchbar sein soll. Davon im Anhang ausführlich. Zu fehlen scheint hier wie sonst auch die aufschlufsreiche Bestimmung, dafs die Lüge nie Selbstzweck ist, sondern nur Mittel von besonderer Art. Diese Einsicht meldet sich in der Schrötterschen (S. 8 ff.) Definition als Tendenzurteil an, also als Ausdruck im Dienste eines Strebens. Auch die „reine" Freude daran, andere irre zu führen, steht im Dienste eines Machtstrebens besonderer Färbung. Blofse Lust am Fabulieren ist keine Lüge.

§ 3. Der Mittel andere irrezuführen sind viele: Wort und Schrift, Gebärde und Mienenspiel, Wahrnehmungen (etwa Potemkinsche Dörfer, Geistererscheinungen), alle aber sind sie Ausdrucksmittel, fliefsen aus dem gleichen seelischen Vorgang, tun den gleichen Dienst; „wissentliche Täuschung" scheint daher der sie alle umfassende Begriff. Ausdruckswert erhält im Verkehr ja irgend einmal jedes Verhalten, auch die Unterdrückung des Ausdrucks: „Keine Antwort ist auch eine Antwort", und unter Umständen sogar ein Lüge, wenn z. B. Oktavio Piccolomini zu Wallensteins begeisterter Kundgebung seines Vertrauens schweigt. „Wer die Wahrheit kennt und saget sie nicht", ist gewifs nicht immer ein erbärmlicher Wicht, sondern ebenso oft ein Mensch von Takt und Güte. Und auch wer seine Gefühle unterdrückt, am Krankenlager durch erzwungenen Gleichmut Hoffnungen nährt, wird Bewunderung verdienen. Die Ruhe seines Gesichts aber ist ebenso wie das Schweigen des Besserwissenden Ausdruck eines Zustandes, der im Ausdrückenden nicht wirklich besteht, mit dem Zweck, den anderen irrezuführen — von jeder Bewertung abgesehen. Halten wir demnach an dem wissentlichen Falschaus-

[1] Zu diesem das Seelische beherrschenden Übergang von Tätigkeit in Passivität s. Lipps (Leitfaden S. 24/25).

druck auseinander: seinen Gegensatz zum Wahrausdruck, seine (inhaltliche) Bindung an einen Vorstellungsinhalt, der unvereinbar ist mit einer im Wahrausdruck mitzuteilenden, im Bewufstsein irgendwie präsentierten Wirklichkeit, das Entstehen des Konflikts zwischen beiden Ausdrucksmöglichkeiten aus Anlafs eines Strebens, das zu seiner Erfüllung auf dasjenige (positive oder negative) eines anderen angewiesen ist, so erhalten wir eine rein immanente Bestimmung. Der wissentliche Falschausdruck[1] stellt sich als Mittel im Ablauf einer Handlung ein. Das soll, im Unterschied vom blofsen Tun, besagen, dafs an einer von gefühlsbetonten Vorstellungen (Motiven) eingeleiteten Wahlhandlung das Wissen um ein fremdes Ich irgendwie entscheidenden Anteil hat. Dieses Wissen ist natürlich kein theoretisches, sondern ein höchst praktisches, nämlich die Annahme, dafs der andere durch ein bestimmtes Urteil über Wirklichkeit ganz bestimmte Handlungen vornehmen oder unterlassen wird. Der Falschausdruck wird also je nachdem mehr darin bestehen, den Wahrinhalt zu unterdrücken, oder den Falschinhalt[2] in den Mittelpunkt zu rücken, so stark vielleicht, dafs der kontrastierende Wahrinhalt dem Täuschenden selbst nur noch unanschaulich, wenn auch gefühlsstark, bewufst ist; wie das zugeht, werden wir noch sehen. Beide Inhalte aber müssen in ihrem Gegensatz zugleich erlebt werden, wenn von wissentlichem Falschausdruck die Rede sein soll. Auf dem Wege zum Aussprechen verliert also der Wahrinhalt nicht an Bewufstheit, sondern an Anschaulichkeit und an der Tendenz zur motorischen Entladung. Entfällt die Bewufstheit, so entfällt auch das „Wissentliche", es kommt nur zu Geschwätz und Irrereden.

---

[1] „Lüge" hat einen so üblen Beigeschmack bekommen, dafs unbewufst anklingende Werturteile schwer zu verhüten sind; da er auch der engere Begriff ist, wollen wir das Wort möglichst vermeiden.

[2] Da dieser Falschinhalt weder blofses Erzeugnis der Vorstellungsassoziation, noch Urteil über Wirklichkeit ist, sondern Produktion auf Grund einer Zieleinstellung, so entspricht er genau den Gebilden, die Meinong als „Annahmen" beschreibt und denen er die Lüge unterordnet (117—120). Die Annahmen unterscheiden sich vom Urteil dadurch, dafs ihnen das Moment der Überzeugtheit, und die Einstellung auf die Realität mangelt, von den Vorstellungen dadurch, dafs sie wie Urteile, auch negativ sein können. Ob sie mit Meinong als primäre Gebilde anzusehen sind, und ob sie, wie der psychologische Ort der Unwahrheit, auch der des Kunstschaffens sind, kann für unsere Absicht unentschieden bleiben.

b) Die Urteilswirklichkeit.

§ 4. Der Ausdruck ist, wenn er in einer Handlung auftritt, Mitteilung, diese aber bedeutet Einwirkung auf andere, damit sie zum Mitteilenden praktisch Stellung nehmen. Da nun das Endziel ein erstrebter Zustand des Handelnden selber (oder — bei wohltätiger Täuschung — des durch sie zu Täuschenden) ist, so spielt auch die Stellungnahme des anderen zur Unwahrheit nur die Rolle eines Mittels, eines Zwischenzwecks, wenn man so will (Rehmke). Sie besteht zunächst in der Überzeugung des anderen samt ihrem Ausdruck, in dessen ausgesprochenem oder erschlossenem Urteil über Wirklichkeit, das den Falschinhalt zum Material hat. Ihm gegenüber steht im Bewuſstsein des Täuschenden ein bezüglich der existenzstiftenden Faktoren unvereinbares Urteil über Wirklichkeit, der beurteilte Wahrinhalt.[1] „Wirklich" nennen wir mit Witasek (S. 280 ff.) jedes Erlebnis, das von irgend einem Grade der Überzeugung begleitet, dessen Inhalt bejaht oder verneint, einen Grad von Wahrscheinlichkeit hat, kurz beurteilt worden ist. Meist wird das Bewuſstsein der Existenz an gegenständliches Verständnis gebunden sein (s. Koffka S. 379), ohne daſs sinnliche Anschaulichkeit hinzutreten müſste. Bei der Unwahrheit wird aber der zu unterdrückende Wahrinhalt meist ein solcher sein, dessen gegenständlicher Charakter durch sinnliche Reproduktionen vermittelt ist, so beim Kinde wohl immer, da dessen Denken konkret und individualisierend ist. Dem Falschinhalt fehlt der gegenständliche Charakter — der also nicht mit dem anschaulichen zu verwechseln ist — er „bedeutet" nichts (Bedeutung im Külpeschen Sinne als Hinweis auf Wirkliches genommen); und das zieht, wie wir noch sehen werden, seine ungünstige Stellung zur Aufmerksamkeit nach sich. Der Wahrinhalt erhält in dem Augenblick, in dem der Kampf mit dem Falschinhalt um den Ausdruck eintritt, durch seinen gegenständlichen Charakter (das „Bedeutungserlebnis") den höchsten Grad von Bewuſstheit. Daſs

---

[1] So enthüllt sich die doppelte Wurzel des Kantischen Protestes gegen die Lüge. Sie verletzt den Imperativ der praktischen Vernunft, indem sie den Getäuschten zum bloſsen Mittel macht, sie verletzt den Sinn und Zweck der reinen Vernunft, indem sie für den Getäuschten die Wirklichkeit, d. h. die eine, notwendige und allgemeine Erfahrung auſser Kraft setzt. Ob aber daraus ein Rigorismus folgt, wie ihn K. selbst vertritt, ist eine zweite Frage, die z. B. Cohen (S. 496 ff.) gerade im Namen des ethischen Selbstbewuſstseins, in das die Psychologie der Handlung ausmündet, verneint.

er trotz dieses Vorzugs doch nicht zu seinem angemessenen Ausdruck gelangt, dafs die oft unbewufste Tendenz, der er entgegensteht, siegt, das stempelt den wissentlichen Falschausdruck zum Willensakt oder Teil eines solchen.

§ 5. Das Urteil, das die Wirklichkeit seelisch präsentiert, damit also diese selber, ist ein Akt, der sich an irgendwie gegebenen seelischen Inhalten vollzieht, die auch in unbeurteilter Form erlebt werden können, etwa als Phantasievorstellungen. Es[1] kann also sehr wohl erst in dem Augenblick hinzutreten, wo man über den Inhalt aussagen soll, so wenn jemand ein Kind, das bisher zu ihm kein bewufstes Gefühlsverhältnis hatte, fragt, ob es ihn lieb habe. Ja, von dem ganzen Vortellungsgebilde braucht nichts mehr bewufst zu sein, als dieses Urteil, so wenn ich vorgebe, irgendwann irgendwo gewesen zu sein, ohne dafs mir das tatsächliche Dann und Da gegenständlich erinnerlich ist. Psychologisch sind diese Fälle so anzusehen wie die Reproduktion von Gestaltqualitäten ohne Reproduktion ihrer Komponenten.

c) Die Tendenz zum Urteil und das Un-Urteil.

§ 6. Wodurch unterscheidet sich nun der Wahr-Falsch-Konflikt der Lügenhandlung, 1. von dem Konflikt zweier Urteile, und 2. von dem Konflikt zweier Mittel in einer Willenshandlung? Der Wahrinhalt ist im Augenblick des Konflikts stets ein Urteil. Jedes Urteil wird hervorgetrieben durch ein Motiv, das am deutlichsten bewufst wird als Möglichkeit anders zu urteilen. Das „Weifs" (um ein Beispiel von Elsenhans S. 205 ff. zu wählen) wird in dem Urteil: „Der Schnee ist weifs" nicht wie ein Etikett aufgeklebt, sondern die begleitende Überzeugung der Geltung ist zugleich eine Abwehr möglicher Leugnung, der Leugner ist in zahllosen Fällen, bei jedem Zweifel z. B. das urteilende Subjekt selber. So erlebt es einen oft sehr qualvollen Kampf um die Evidenz, um dessen Willen viele das Urteilen selber dem Wollen zurechnen.[2] Das Subjekt kann diesen Kampf abbrechen,

[1] Schrötter, dem ich diese Bemerkung verdanke, nennt es „Wahrheitsbewufstsein". Dies beschreibt aber nicht das ganze Urteilen psychologisch (s. auch S. 391).

[2] Von der Frage, die ja vom Urteil nicht zu trennen ist, dürfte das als sicher gelten, da sie Spannung und Erwartung bedeutet. Aber gerade in dem, was die Frage mehr enthält als diese Zustände, zeigt sich der

etwa um sich nicht zu zerstören, oder weil es „besseres zu tun hat", also aus Motiven, die mit dem Urteilsvorgang nichts zu tun haben. Damit siegen denn andere Tendenzen über diejenige, die den reinen Urteilskonflikt bewegt. Diese Tendenz zum Urteilen (oder zur Evidenz, die jedem Urteilsakt eignet) mufs sich also mit allen möglichen Willensantrieben auseinandersetzen können, darum selber etwas Eigentümliches sein, das, was ich (Bericht S. 30)[1] den Trieb zur objektiven Erfahrung genannt habe.[2] Wenn ein Urteil ein anderes aufhebt, so bleibt diese Tendenz bestehen, die Evidenz nur wandert gleichsam von diesem auf jenes. Wenn ein Trieb, etwa die Furcht vor Kopfweh, den Kampf der Urteile endet, so hört mit der Tendenz zur Erfahrung selbst, einfach der Urteils*akt* auf, es kommt nicht zum Urteilen. Anders beim Lügen. Hier ist der Akt vollzogen, die Tendenz hat in der Evidenz ihr Ziel gefunden, aber eine andere Tendenz richtet sich auf gegen das Urteils*ergebnis*. Diese andere ist also 1. nie diejenige zum Urteilen, 2. immer eine solche, die das Ergebnis eines Urteils aufzuheben sucht. Zwei Mittel zu *einem* Zweck geraten dadurch in Konflikt, dafs sie denselben Zweck in verschiedenem Grade fördern, stehen also im Dienste einer und derselben Strebung. Die Urteilswirklichkeit aber ist gesättigtes Streben, Erfüllung. Ihr Konflikt mit dem durch die Lüge zu erreichenden Ziel entsteht also aus einem Gegensatz zweier Strebungen. Nicht aber so, wie wenn man zwischen zwei gleichstarken Wünschen sich zu entscheiden hat: denn auch hier geht die Entscheidung aus der Antizipation der zu erwartenden Lust hervor, also aus dem Vergleich ihres Beitrags zur Sättigung einer und derselben fundamentaleren Strebung. Das kann oberflächlich dann so scheinen, wenn Wahrheit und Unwahrheit *vor* der Entscheidung als vorgestellte Annahmen gegeneinander ge-

---

Unterschied. Er wird aus dem folgenden deutlich genug. Einen indirekten Beweis für den emotionalen Anteil im Wirklichkeits-Erlebnis sehe ich darin, dafs die Illusion als assoziativer Faktor des ästhetischen Genusses durch ihren Scheingefühlswert eine so grofse Rolle spielt.

[1] Vgl. Lipps „Wirklichkeitstendenz" (Fühlen S. 40) und die „Forderung" des Gegenstandes (Leitfaden S. 30 u. ö.).

[2] Titchener spricht sogar von einem „Instinkt", unsere Erfahrungen in eine Aufsenwelt zu versetzen; jedenfalls ist das Urteil dann ein mächtiges Werkzeug, da es sogar die Empfindungen aufsaugt (als Naturwissenschaft). Meinong (S. 359) spricht von „etwas wie einem Urteilstrieb".

halten werden: „Wenn ich die Wahrheit sage ... wenn ich lüge“.[1] In solchem Falle tritt aber nicht die Wahrheit selber in den Konflikt ein, sondern der aus der Wahraussage als Handlung erwartete Erfolg, also ein Urteil über Zukünftiges, in dem die Wahrheit nur Urteilssubjekt, nicht der ganze Urteilsinhalt selber. Solcher Überlegung ist immer schon der Konflikt eines erlebten Wahrinhalts mit dem durch Unwahrheit zu erreichenden Zweck voraufgegangen. Die Urteilswirklichkeit, die nicht mit objektiver Richtigkeit zusammenfällt, stellt also einen anderen Zustand dar, als die ihm widerstreitende Strebung. So beantwortet sich die zweite der Fragen, die wir an die Spitze des Paragraphen gestellt haben.

Der parallele Gegensatz von schön und häfslich drängt sich auf. Die Lüge ist mithin der Versuch der Nicht-Urteilstendenzen, das wirklichkeitstiftende Ergebnis der Urteilstendenz wieder zu zerstören. Wie könnte sie ohne Begriffsverwirrung selbst Urteil genannt werden? Jedes evidente Urteil „verdrängt“ das ihm nicht gemäfse. Wenn ich aber Schmerzen, die ich fühle, ableugne, hören sie auch im Moment des Leugnens auf?[2] Die bewufste Täuschung vollzieht sich also gegen einen Denkakt und an Denkakten, ist aber selber keiner, und der beste Beweis, dafs weder Denken und Bewufstsein identisch sind, noch Urteilen und Sprechen. Denn sie ist der gewollte und ausgesprochene Nicht-Gedanke, so viel und scharfsinnig auch bei der Durchführung gedacht und geurteilt werden mag.

Ein Tendenz-Urteil ist also zwar die Lüge nicht.[3] Dafs sie aber Tendenzen dient, vielleicht allen, auch den edelsten,

---

[1] Das wäre in H. Maiers Terminologie (S. 613) ein hypothetischer Volitivdenkakt, während die Beziehung zwischen dem Zweck der Täuschung und dem Falschinhalt nach demselben Verf. als bedingter Volitivakt zu bezeichnen wäre, weil zwischen beiden nicht, wie dort, eine Denkbeziehung besteht, sondern eine Willensbeziehung, d. h. eine solche, die über den objektiv gedachten Erfolg hinausgreift.

[2] „Wer lügen will, sagt man, mufs sich erst selbst überreden“ — berichtet Goethe, er selbst wird es wohl nicht behaupten. Auch sprichwörtliche Wendungen ähnlichen Sinnes finden sich — neben engegengesetzten.

[3] Wie wenig Lüge und Urteil miteinander zu tun haben, beweisen die zahllosen kleinen Betrügereien des Alltags, durch die sich Leute Vorteile verschaffen, die auf Bedingungen eingeschränkt sind, denen die Leute nicht entsprechen können: „Kinder unter 10 Jahren zahlen die Hälfte“. Wieviel

(eben die eine zur Objektivität ausgenommen), stellt darum DUPRAT mit Recht fest [1] (S. 137). Widerspruch aber fordert seine Psychophysik der Tendenz heraus: „Da nun die Wirkungsformen der Tendenz entweder eine eingeleitete Bewegung oder eine sehr lebhafte Bewegungsvorstellung verbunden mit mehr oder weniger deutlicher Vorstellung des Ziels der Bewegung ist, so ist — immer nach DUPRAT — die Verbindung der Gehirnregionen des Gefühlslebens mit denen der Vorstellungsbildung oder der Einbildungskraft die grundlegende physiologische Beziehung, von der eine Erklärung der lügnerischen Erfindung ausgehen muſs" [2] Man sieht: nur die Wirkungsformen der Tendenzen kommen in Ziel- und Bewegungsvorstellungen zum Bewuſstsein, nicht sie selbst. Daher gelten DUPRAT als Grundtendenzen die Temperamente, und er sucht sogar seine zwei Hauptformen der Lüge auf sie so zu verteilen, daſs er Phlegmatikern und Melancholikern mehr Hang zum Ableugnen, Cholerikern und Sanguinikern gröſsere Neigung zum Erfinden zuspricht. Was man von dieser geistreichen Korrelation auch halten mag, so würde diese Auffassung der Tendenz doch nur die Vorstellungsformen der Lüge erklären, nicht dieses Phänomen selber in seinem Gegensatz zur Wahraussage. Wann sagen sie die Wahrheit? nur „ohne positive Tendenz"? Nichts hindert, sich solche Temperamentmischung zu denken, die der Lüge überhaupt abhold ist: so sind der Sentimentale und der Passionierte ernst und wahrhaft bis zur Leidenschaft (nach HEYMANS). Nicht Tendenzen an sich begründen die

ältere sind wohl für den halben Fahrpreis schon durchgeschmuggelt worden? Ausgesprochen wird hier die Lüge nur auf Befragung, der Entschluſs zu Lügen steht aber vorher fest, als Ergebnis eines Wollens, keines Beurteilens von Vorstellungen. Manchmal mag dieser Entschluſs doch, wenn die Aussage gefordert ist, nicht Stich halten, die Lüge nicht über die Lippen kommen. Dann ist ein anderes Motiv stärker gewesen als der erhoffte Vermögensvorteil, etwa Furcht, Scham, Stolz, im günstigsten Fall Treue zur Wirklichkeit, Objektivität. Dann ist aber nicht ein Urteil durch ein zweites verworfen worden, sondern ein Motiv durch ein unvereinbares, ein Entschluſs ist nicht ausgeführt, eine Handlung unterlassen worden.

[1] Das hatte ich schon seinerzeit nicht bestritten, wie SCHRÖTTER meint (S. 9). Vgl. meine Arbeit S. 30.

[2] Daſs hier Gefühlsvorstellungen und Willenswertungen — und nur an diese knüpft sich die Täuschung als Mittel — nicht unterschieden werden — sei am Rande bemerkt. Übergänge zwischen beiden gibt es viele (MAIER 646), aber gerade die absichtliche Täuschung gehört ausschlieſslich in die zweite Klasse.

Lüge, sondern nur bestimmte unter ihnen in bestimmter Verbindung. Man wird aber nicht ohne weiteres geneigt sein, die typischen Formen des Seelenlebens, wie die Temperamente, mit den Tendenzen gleichzusetzen, die als Strebungen doch eine besondere Beziehung zum Wollen haben. Als solche wird man, wie üblich, die wifsbaren Zielvorstellungen eines Vorstellungsablaufs weiter verstehen und sie von den Grundtrieben unterscheiden, denen sie dienen, so etwa das Essenwollen vom Ernährungsinstinkt. Diese Definition empfiehlt sich deshalb, weil wir den Motivationen eine gewisse Freiheit den Trieben gegenüber zuerkennen müssen. Denn nicht nur können die Tendenzen aus einem Instinkt ihre Formen wechseln, sondern Zielsetzungen können verkümmern, wenn der sie fordernde Instinkt bleibt, und vielleicht umgekehrt: Infantile Zielvorstellungen können als dunkle Strebungen sich erhalten, wenn ihre organische Entstehungsgrundlage abstirbt. Nun kann sich aber auch die organische Grundlage von Tendenzen erst entwickeln. Die Pubertät ist eine solche.[1] Nichts hindert deshalb zu denken,[2] dafs im Gegensatz zu der sehr labilen Verknüpfung von Affekten mit Vorstellungen und Wahrnehmungen, auch die Verbindung von Sinnes- und Vorstellungszentren in der Hirnrinde zu so fest geprägter Bildungsform sich entwickle, wie etwa die Atmung, und sich ihren eigenen Instinkt schaffe, wie diese, der den Zielsetzungen ihre eigene Färbung verleihe. Wenn wir also durchaus für alle seelischen Funktionen eine körperliche Grundlage verlangen wollen, so müssen wir uns so ähnlich das Urteil, da es doch auf keine anderen Grundfunktionen zurückzuführen ist, organisch fundiert denken. Das wäre dann die physische Seite der von uns behaupteten Tendenz zur objektiven Erfahrung.

Läfst Duprat die Tendenz aus der Verbindung der Vorstellungen mit dem G e f ü h l (in welcher Richtung bleibt unbestimmt) entstehen, so scheint allerdings die Erfahrung der Objektivität der Gefühlsbegleitung ganz entraten zu können, „sine ira et studio“ am besten zu gelingen. Wo jedoch Erfahrung

---

[1] Die hier vorgetragene Auffassung der Strebung ist im wesentlichen diejenige N. Losskys (10 ff.).

[2] A. Lehmann (466) (über die Anpassung der Blutversorgung an den Zustand der Erwartung) legt diese Auffassung sogar sehr nahe, auch die Beziehung der Aufmerksamkeit zum Denken, auf die wir gleich eingehen werden.

gesucht wird, da wird in dem Antrieb auch das Gefühl wirksam, etwa als intellektuelles Unbehagen am Rätselhaften, und am Ziel: dem Urteilsvollzug prägt sich das Evidenzgefühl als ein eigentümlicher Lustaffekt auf. Wo also das Urteilen in seiner Eigenart voll ausgelebt wird, ähnelt es dem Gefühlsablauf einer Willenshandlung, wo es sich aber blitzschnell vollzieht, wird auch die affektive Resonanz so schwach, wie bei den sekundären, d. h. aus echten Wollungen degenerierten Reflexhandlungen.[1]

---

[1] Dies zur Antwort auf SCHRÖTTERS Einwand: „Die meisten Erfahrungsurteile entwickeln sich rein automatisch aus unseren Erinnerungen. Und wo Automatismus vorliegt, da ist von Tendenzen erst recht keine Rede." Solange sich an einem Vorstellungskomplex das Wahrheitsgefühl nicht geregt hat, ist er eben noch gar kein Urteil, gerät er aber in ein solches Verhältnis zu seiner seelischen Umgebung, dann löst sich entweder der Komplex oder hält der Kritik stand, in diesem Falle wird er in seinen alten Zustand zurücksinken, die Urteilstendenz hat sich für jetzt mit ihm zum „Vertrauen" beruhigt. Das Urteilen hört dann momentan auf, die Tendenz ist an ihm gesättigt, nicht aber die Tendenz, der es dient: „Die Welt der Wahrnehmung für uns zur realen Aufsenwelt machen" (TITCHENER S. 463), die Tendenz zum „wissenden Bewufstsein" (KRETSCHMAR S. 170). SCHRÖTTER braucht nur seinen Satz, „dafs die objektive Erfahrung ein System echter Erfahrungsurteile sei", zu Ende zu denken, um das einzusehen. Denn ein System macht sich doch nicht von selber, sondern ist die Schöpfung der seiner bedürftigen Geister, es ist auch nie fertig, sondern das Bedürfnis, das es geboren hat —, das ist eben die Tendenz —, arbeitet es unablässig um und aus, indem es zu den „bohrenden Fragen" drängt, von denen das einzelne Erfahrungsurteil den Frager zeitweise befreit. (NB. Doch gilt das wohl nicht für das „automatisch aus Erinnerungen entwickelte"?) Der Trieb sollte nur die rechte geistige Einstellung des Forschenden herbeiführen aber auf das schliefsliche Urteil keinen Einflufs haben? Das würde doch entweder heifsen, dafs das Wollen für das Erreichen nichts leiste und träfe auf jede Phase des tendenzbewegten Prozesses ebenso zu — oder SCHRÖTTER identifiziert das Urteilen mit seinem Aussprechen und denkt an die objektive Rätselhaftigkeit des Übergangs geistiger Prozesse auf die motorische Leitung, springt also aus dem Gebiet der Beschreibung auf das der Erklärung über, verwechselt Descriptionsbegriffe mit Funktionsbegriffen (KOFFKA S. 4 ff.). „Das Wirken" — hier das Einstellen auf das Urteil — kann nicht wahrgenommen, nur erschlossen werden (KOFFKA S. 11).

Einen ähnlichen Sprung finde ich, wenn SCHRÖTTER von „scheinbaren" Erfahrungsurteilen spricht, die aus Trieben und Wünschen hervorgehen, also Tendenzurteile seien. Wem sind sie nur scheinbar? Doch dem erklärenden Psychologen, nicht dem sie erlebenden Subjekt, also sind sie diesem doch „subjektiv wahr" (S. 11) wie die „echten Erfahrungsurteile". Da die meisten Tendenzurteile z. B. überdies so automatisch entstehen wie nach SCHRÖTTER die meisten Erfahrungsurteile auch (s. o.), so könnte man

Ein Erfahrungsurteil kann überhaupt mit einer Tendenz des Individuums nur in Konflikt geraten, weil es selber eine Tendenz darstellt, die also zu ihrer Erfüllung in einer Handlung strebt. Wäre es, wie eine Sinneswahrnehmung (brutto genommen) „willenlos", so wäre es überhaupt kein „Akt", sondern nur Inhalt. Darum wird z. B. gerade durch eine Frage erst eine bloſse Reproduktion zum Urteil: sie löst oft automatisch die Tendenz aus, die Vorstellungen abzuwiegen, zur Evidenz des Urteils zu harmonisieren.

§ 7. Zum Verständnis der absichtlichen Täuschung ist es völlig belanglos, ob die zu unterdrückende Wahrvorstellung auf ein lust- oder ein unlustbetontes Erlebnis zurückgeht. Im ersten Fall stammt der Anlaſs, es zu verschweigen oder zu verfälschen meist[1] ganz aus dem gegenwärtigen Gefühlston, dem motivierenden. Im zweiten Fall ist zweierlei möglich. Ist die Erinnerung an Unangenehmes selbst noch peinlich, so stammt zwar eine objektive Mitursache der Unterdrückung aus der Vergangenheit, psychisch wirksam ist aber nur der gegenwärtige Gefühlston, also die Auseinandersetzung der jetzigen Gefühlslage mit der Peinlichkeit des Erinnerten, die allein den Wunsch der Unterdrückung erzeugt. Hat aber die Erinnerung ihren Ge-

phänomenologisch keinen einzigen Unterschied aufzeigen, wenn man nicht, wie wir es versuchen, von verschiedenen Tendenzen ausgeht, und der ungehinderten Urteilstendenz eine andere Wirkung auf die Vorstellungsverbindung zuschriebe als anderen „Trieben und Wünschen". Ich meine, die Arbeiten Achs und anderer über das Verhältnis von Denken und Wollen weisen durchaus auf spezifische Unterschiede. Die logische Struktur (darauf weist auch H. Maier immer wieder hin) ist dieselbe bei den Erkenntnisurteilen wie bei den emotionalen, eben weil ihnen der Prozeſs des Evidentwerdens gemein ist. Wie aber echte Erfahrung zustande kommt, ist eine erkenntnistheoretische Frage. Ob die objektive Notwendigkeit solcher Urteile sich seelisch in einem Genötigtwerden spiegeln muſs, steht hier auch nicht zur Erörterung — obwohl dieses Erlebnis vielleicht Schrötters Ansicht über die Passivität der Evidenz verständlich macht. Wesentlich ist, daſs solche Nötigung auch emotionalen Denkakten anhaftet, im Gegensatz zur wissentlichen Täuschung, sich also nur innerhalb von Urteilsvorgängen entwickeln kann (nicht muſs), mithin dem Urteilen angehört, und daſs, wo sie sich nie findet, auch nicht von Urteilen zu reden ist. Selbstverständlich ist diese Nötigung zu urteilen nicht dasselbe wie der erwähnte Zwang der Hysterischen eine Lüge auszusprechen.

[1] Nicht immer. Man leugnet wohl auch genossene Freuden, um einen Leidenden zu schonen.

fühlston geändert, sehe ich jetzt die Sache mit anderen Augen an, so ist die Sachlage wie im ersten Fall. Schematisch können wir uns die Wahrvorstellung als Akt im Augenblick ihrer Erregung in drei Stücke zerlegen: den reproduzierten Inhalt, die reproduzierte Gefühlsvorstellung und das ansteigende Urteilsgefühl. Das erste Stück strebt, unter Leitung des dritten zu einem evidenten Urteil zu werden, das erinnerte Gefühl aber k a n n sich in der jetzigen Gefühlslage wieder neu beleben (dieses immer z. B., wenn ein anderer eine peinliche Erinnerung ans Licht zerren will) und so selbst erst den affektiven Anlaſs zur Falschaussage erzeugen.

Wenn Duprat die Tendenzen aus der Verbindung von Gehirnregionen der Gefühle mit denen der Vorstellungen erklären will, so ist solche Lokalisierung der Gefühle nach dem hypothetischen Schema der Vorstellungspsychophysik aus so zahlreichen Gründen zweifelhaft (z. B. Becher, auch Titchener), daſs sie jeden Erklärungswert verliert.[1] Jeder Gegensatz zwischen Gefühlsstärke und Urteilsklarheit wird mit der Bindung der Denktätigkeit an die Aufmerksamkeit, zumal die willkürliche, also an die günstigsten Bedingungen der Auffassung, zusammenhängen (wir werden dieses Verhältnis gleich berühren müssen). Es sind die rudimentären Handlungen, die wir Affekte nennen, die mit dem Anschwellen des Gefühls gegen den Blickpunkt der Aufmerksamkeit vorrücken, das Bewuſstseinsfeld ausfüllen, die gegenständlichen Inhalte abbauen und durch Gefühlsbeziehungen ersetzen, „cognitive“ in „emotionale“ Denkakte verwandeln (Maier, 349 ff. u. ö.). Wenn im Kampfe um die Aussage die Wahrheit oft unterliegt, so kommt das zumeist davon, daſs die Tendenz zur objektiven Erfahrung bei vielen Menschen noch schwach ist gegen subjektivere. Die Verfälschung des Wahrinhalts, die „Dissoziation der Vorstellungen“ durch die mächtigere Tendenz, führt aber nicht notwendig zur Lüge, sondern ebenso

[1] Die verhältnismäſsig gleichbleibende Gefühlswirkung spezifischer Empfindungen und ihrer Stärkeverhältnisse kann mit der groſsen Labilität der Gefühle aus Vorstellungsverbindungen und -änderungen nur in Einklang gebracht werden, wenn man die Gefühle zu a l l g e m e i n s t e n psychologischen Verhältnissen in Beziehungen setzt, etwa in dem Sinne von A. Lehmann, der (3, 410) in der Gefühlsbetonung den psychischen Indikator für den Energiezustand, d. h. das Verhältnis von Assimilation zu Dissimilation des arbeitenden Zentrums sieht.

oft zu unbewufster Fälschung, schon oft der ersten Wahrnehmung, dann der Erinnerung, schliefslich des ausgesprochenen Urteils. Dann wird ein objektiv inadäquates, subjektiv wahres Urteil ausgesprochen. Das Wesen der Lüge ist: dafs ein subjektiv wahres Urteil nicht ausgesprochen wird, und an seiner Stelle ein Nichturteil[1], sie setzt also eine gewisse Stärke der Objektivität und ihrer seelischen Grundlagen voraus.

d) Die Falschaussage als Aufmerksamkeitsakt.

§ 8. Die Aufmerksamkeit wirkt sich in doppelter Weise aus: sie fafst die in ihrem Blickpunkt vereinten Inhalte zusammen, ihren Verband zeitlich nach vorn und hinten abhebend; sie gewährt andererseits den einzelnen Inhalten die Fähigkeit nach vorn und hinten neue Verbindungen zu knüpfen. Die erste Fähigkeit gibt dem Erlebnis sein Relief, die zweite den Erlebnissen Zusammenhang. Besonderheiten des Affektlebens, Stärkegrad und herrschender Gefühlston, bestimmen, ob eine und welche von beiden Fähigkeiten im Individuum vorwiegt und den Typus prägt. Damit schafft die Aufmerksamkeit gleichzeitig die günstigsten Bedingungen zur Auffassung der Wirklichkeit, als Natur und Menschenwelt. Harmonische Verbindung von Relief und Zusammenhang bei maximaler Fähigkeit zur Aufmerksamkeit wird also die geschlossene und objektivste Persönlichkeit verbürgen. So erscheint uns Goethe: ein Typus für sich und doch reiner Weltspiegel. Solche Naturen haben im Evidenzgefühl ihre Lebenssphäre, gegen die momentane Zielsetzungen anderer Affektfärbung kaum aufkommen können, Wahrhaftigkeit ist ihnen selbstverständlich und Wahrheit wird Selbstzweck. Weniger totale Naturen doch von vorwiegend objektiver Richtung erleben wenigstens zu Zeiten, wie das Evidenzgefühl sie fast passiv von Einsicht zu Einsicht trägt, nach dem Gesetze der Gefühlsausstrahlung, wonach ein bestimmt gefärbtes Gefühl dazu neigt, herrschend geworden, die ihm gemäfsen Verbindungen der gegenständlichen Inhalte zu schaffen und aufrecht zu halten.

Diese Bestimmungen erlauben uns die oben (S. 391/2) angedeutete negative Beschreibung des Falschinhaltes durch einige

[1] Noch einmal sei hingewiesen darauf, dafs Aussprechen und Urteilen nicht zusammenfallen, und auf den Nachweis, warum das Urteilen — sekundär — so eng an das Sprechen gefesselt ist.

Merkmale zu verdeutlichen — die wir unten aus der Analyse des Gefühlsverlaufs wiedergewinnen werden. Wenn die Zuwendung der Aufmerksamkeit eine solche Wichtigkeit für das Erkennen hat[1], so muſs die willentliche Nichterkenntnis ein bestimmtes Verhalten der Aufmerksamkeit zu dem Falschinhalt mit sich führen. Während das Erkenntnisobjekt und sein Ausdruck im Urteil einander durch die Bewuſstheit der Bedeutung im Blickpunkt halten, so daſs sie subjektiv ein Erlebnis bilden, löst sich die unwahre Vorstellung schon von ihrem Ausdruck dadurch ab, daſs der letzte für den Zweck der Unwahrheit, der die leitende Tendenz abgibt, viel wichtiger ist. Daher verführt Sprechfertigkeit zum Lügen. Der ganze Vorgang läuft also mit labiler und verteilter Aufmerksamkeit ab. Zweitens hat, von pathologischer Einengung des Bewuſstseins, etwa beim Gröſsenwahn, abgesehen, der Falschinhalt mit dem Endzweck nichts Inhaltliches gemein. („Ich bin nicht zu Hause" — Zweck: Ich will arbeiten), findet also an dessen gefühlsstarkem Gegenstand keine assoziativen Stützen, die die Aufmerksamkeit auf ihn verstärken, ihn an Elementen bereichern und vergegenständlichen könnten. Somit ist der unwahre Inhalt flüchtig, ärmlich, steril (intellektuell nichtleitend), zersetzlich, ihm fehlt Relief und Zusammenhang. Im Gegensatz zur technischen und künstlerischen Phantasie kann man die lügnerische Erfindung deshalb als die unschöpferische Phantasie bezeichnen. Darum nimmt die Gewohnheitslüge gern die Form des Kniffs an, der nicht sowohl an viele Situationen sich anpaſst, als sich vielmehr die ihm gemäſse Lage zu schaffen sucht, daher sich entweder durch seine eigene Gleichförmigkeit oder diejenige der aufgesuchten Gelegenheiten verrät. (Die Kriminalistik ist reich an Belegen.) Das wird besonders bei Gelegenheitslügen aus starken Erregungen heraus deutlich. Auf zweierlei Art aber kann dem Inhalt bloſser Annahmen Aufmerksamkeit zuflieſsen: entweder wenn der Zweck lange der gleiche bleibt und unbewuſst zur determinierenden Tendenz wird, also in Lebenslügen, oder wenn man sich in eine angewiesene Rolle eingelebt hat, besonders aber, wenn ein Zweck überhaupt weg-

[1] Wobei man nicht einmal so weit zu gehen braucht wie N. Lossky, nach dessen Lehre auch Transzendentes „im Moment der Urteilsaussage dem Bewuſstsein des erkennenden Subjekts immanent wird, und zwar dank der vorübergehenden Funktion des Individuums, die in der Hinlenkung der Aufmerksamkeit besteht." (Encyklopädie S. 251.)

fällt, also in der Phantasie. Für sie ist charakteristisch 1. im Gegensatz zum Denken, dafs sie nicht auf Urteilsevidenz ihrer Inhalte ausgeht, 2. im Unterschied von der Täuschung, dafs ihr Inhalt sich unter immanenten Formtrieben anschaulich gestaltet, nicht unter ihm fremdartigen Zwecksetzungen, das folglich auch ihr Ausdruck dem Inhalt adäquat ist (wie beim Urteilen also) und nicht auf solchen fremden Zweck hinschielt. In ihren Erscheinungsformen freilich werden die zweckfreie Phantasie und die zweckeinheitliche Falschkombination häufig sehr ähnlich sein. Wir finden den begabten Industrieritter als Künstler verherrlicht, und umgekehrt Wortkunst und Lüge von naiven Leuten in einen Topf geworfen.[1] Uns hingegen scheint — selbst gegen Stanley Halls Meinung — in der Phantasie als Anlage keine Prädisposition zur Lüge zu liegen. Duprat belegt seine Behauptung nicht aus seinem Material.[2]

Der Vorzug des Ausdrucks vor dem Inhalt im Akt der Aufmerksamkeit hat bestimmte Folgen für die Entwicklung des Falschausdrucks. Durch die Aufmerksamkeit werden immer mehr Eindrücke zu Wahrnehmungen, dem eigentlichen Urteilsmaterial. Wirklichkeit ist die Systematisierung äufserer und innerer Wahrnehmungen durch das Urteil. Jede Wahrnehmung löst ursprünglich Bewegungen aus. Verknüpfen sich aber mit einer Wahrnehmung andere und immer andere, so wird die automatische Auslösung gehemmt, so erhalten die Wahrnehmungen, die irgendwie in demselben Bewufstseinsakt beisammen sind, für einander „Bedeutung“. Jede Vorstellung bekommt so einen Hintergrund verschieden weiter Beziehungen, und die Sprache erhält die doppelte Aufgabe: den Bedeutungen der beurteilten Vorstellungen als Symbol zu dienen, und nach ihrer (akustisch-) motorischen Seite die motorische Auslösung zu vertreten durch ihre Wirkung in die Ferne. Nun hängt aber die Bedeutung eines gegenwärtigen Erlebnisses ab von seinem Reichtum an Beziehungen zu Vergangenem und von seiner Gefühlsstärke. Je bewufster, klarer und deutlicher die Beziehungen, desto mehr wird die affektive Seite, die zur Auslösung ohne den Umweg über sprachlich formulierte Urteile drängt, paralysiert. Daher

[1] Sehr grob heifst es um 1500: „Singer, bulen und poeten lügen gern.“

[2] Mehr darüber wird in einem späteren Aufsatz über die Korrelation zwischen Wahrhaftigkeit und Charakter zu sagen sein.

der viel erörterte Gegensatz zwischen Denken und Handeln. Zunächst erhellt soviel, daſs die „Bedeutung" den Erlebnissen denjenigen Zusammenhang gibt, den der Mensch als seine „Vergangenheit" kennt, und je reichere Beziehungen seine Erinnerungssymbole, vor allem also seine Worte haben, desto mehr Vergangenheit hat er; und umgekehrt: der Primitive ist geschichtslos, an Stelle erlebniskräftiger Erinnerungen besitzt er nur ein motorisches Gedächtnis: Gewohnheit, Brauch und Routine bezeichnen seine geistige Stagnation.

Die Worte seiner Sprache haben einen geringen Bedeutungsradius, vertreten eine kleine Zahl von inhaltsarmen, stark individualisierenden Wahrnehmungen. So muſs ihm auch die Treue zu seiner Vergangenheit fehlen, die eine erste Bedingung der Wahrhaftigkeit ist. Gegenüber ihrem Bedeutungswert, als Anweisung auf Wirklichkeit, tritt der Aktionswert der Sprachzeichen stark in den Vordergrund, — man denke an ihre groſse Rolle im Zauber (u. a. Thurnwald, S. 112), — d. h. sie müssen dem jeweiligen Zwecke dienen, der nur höchst selten einmal die Wahrheit an sich sein kann. Indifferenz gegen Lüge und Wahrhaftigkeit wird meist die Folge sein (Ders. S. 116 „Lüge als Spiel"). Die entgegengesetzte Tendenz zeigt unsere wissenschaftliche Kultur [1], die die Sprache, wegen ihrer aus dem Verkehr, also ihrer Aktionsseite, ererbten Vieldeutigkeit, durch eindeutige Symbole zu ersetzen strebt (Leibniz, die moderne Logistik). Wie dieses Streben nach durchgängiger Beziehung aller möglichen Inhalte die Erlebnisse selber zu einem System von kausaler Notwendigkeit, zu erstarren, den Willen und die Geschichtlichkeit aufzuheben droht und so den Kampf der Weltanschauungen heraufbeschwört, ist hier nur anzudeuten. Die Berechenbarkeit, wie sie die Laplacesche Weltformel postuliert, ist nur eine Form dieser vielgestaltigen Tendenz, die der Ablauf der Kulturgeschichte immer bewuſster werden läſst: zur Synthese von Wahrnehmung und Denken im Postulat der Wirklichkeit. Ist doch sogar die „Einheit" nicht einmal ein allgemein anerkanntes Attribut dieser geforderten Wirklichkeit. [2]

Immer aber bestimmt die Stellung einer Zeit zu diesem Geltungsanspruch auch ihre Stellung zur Unwahrheit. Immer

[1] Auch das Streben nach reinem Erlebnis ist bekanntlich sprachfeindlich: „Sobald man spricht, beginnt man schon zu irren" (Goethe).

[2] S. Bergson und William James.

ist es eine Form der überpersönlichen Wirklichkeit — deren Erlebtwerden als Zwang, Anerkennung, Ursachbewufstsein immer nur Umschreibungen sind für ihren Unterschied von anders motivierten Erlebnissynthesen — die beim Ausdruck von Unwahrheit durch Tendenzen minderen Kulturwerts unterdrückt wird.

Wie nun aber, wenn ich aus Zartgefühl eine Tatsache unterdrücke oder fälsche, die meine Eitelkeit, vielleicht auch meine Rachsucht befriedigen könnte? Da scheint doch das höhere über das niedere Motiv zu siegen? Das ist richtig, doch geraten hier zwei gesellschaftliche Motive gegeneinander, und uns kommt es gerade auf den Nachweis an, dafs die Tendenz zur Wirklichkeit, die sich in dem Stellen alles Erlebens aufs Urteil und Bewufstwerden anmeldet, über alle jeweiligen gesellschaftlichen Bindungen hinausweist und e i g n e Bedeutsamkeit hat, auch abgesehen von jeder Wertung. Diese Tendenz aber kommt auch in dem eingewendeten Fall zu kurz. Obwohl die Mitteilung der grausamen Wahrheit ihr durchaus nicht dienen würde. Denn immer wo das Interesse nicht auf dem Inhalt, sondern auf dem Ausdruck und seiner Wirkung ruht, tritt die Tendenz Wirklichkeit zu stiften, vor anderen zurück, wenn sie auch nicht gerade zerstört wird, sondern eher gemifsbraucht. Die Äufserung ist ja älter als das Urteilen, das Wissen um Tatsachen. Dafs sich die Tendenz zur Wirklichkeit schon heute eines gewissen Vorzugs erfreut, beweist die heuchlerische Rechtfertigung, die grobe und spinöse Personen ihren unangenehmen Enthüllungen mitgeben: „Es ist aber doch w a h r“. Hierzulande dient eine ganze Tageszeitung dem Triebe, durch „Wahrheit“ sich lästig zu machen. Das Wissen um persönliche Schwächen, und als Kampf m i t t e l, hat aber mit der hier gemeinten überpersönlichen, selbstgenügsamen Wirklichkeit als Z i e l der Urteilstendenz nicht viel gemein. Ob diese Tendenz in einem einzigen tatsächlich gefällten Urteil sich restlos verwirklicht — was Schrötter z. B. verneint (S. 25) — steht hier nicht zur Verhandlung. Ribot, gegen den Schrötter seine Leugnung richtet, übersieht das „subjektive Element“ durchaus nicht (S. 59). Nur ist der objektive Geltungs a n s p r u c h der Lebensnerv des Urteilens. Sein Kampf mit anderen Ansprüchen um das Urteil ist die ganze Geistesgeschichte. Die Erziehung zur Kulturhöhe eines bestimmten Milieus fordert die Unterdrückung denkfremder, animalischer Neigungen, wenn auch nur zum Zweck s o z i a l e r An-

passung. Man hat deshalb gesagt, die Lüge sei ein Rückfall auf eine überwundene Kulturstufe (SCHRÖTTER S. 36). Das scheint etwas zuviel gesagt. Wenn der Mensch zur Täuschung greift, um sich vor seelischer Vergewaltigung zu schützen und, gar in Fällen der Notwehr, verliert er nichts an Kulturwert. Wenn wir aber dekretieren: soviel Wahrhaftigkeit, soviel Kultur, so ist die Umkehrung selbstverständlich. Immerhin hat diese Feststellung ihren Wert: der Hang zum Lügen wird meist verraten, dafs die geistigen und emotionellen Voraussetzungen für einen kräftigen Wirklichkeits- und Wahrheitssinn fehlen oder kümmerlich sind. Fehlen aber bei einem Menschen nur die zweiten, d. h. läfst er im Konfliktsfalle leicht nur seine egoistischen Interessen sprechen, so kann sein Wirklichkeitssinn, d. h. Anschauungskraft, die Unterschiedsempfindlichkeit für Vorstellungsinhalte, die Urteilsfähigkeit völlig auf der Höhe seiner Zeit stehen.[1] Dann ist sein Lügen wohl ein Aufheben dieser Kulturstufe, aber kein Rückfall in eine niedere, denn nur auf der höheren konnte sie entstehen. Steigende Kultur fordert wachsende Selbstbeherrschung, d. h. aber wachsende Unterwerfung der unwillkürlichen Ausdrucksbewegung unter den bewufsten Willen. Damit stellt sich dem Wollen eine Fülle immer neuer Mittel, also auch zum Lügen zur Verfügung. Ein wesentliches, die Sprachgewandtheit, hat eine naive Psychologie von jeher mit Hang zur Lüge in Beziehung gesetzt, während ihr Wortkargheit Wahrhaftigkeit zu verbürgen schien. In der Tat besteht schon vermöge ihrer Unanschaulichkeit eine Anziehung der Falschaussage zum Wort; je primitiver aber die Kultur, desto belasteter ist das Wort mit Individualvorstellungen, desto anschaulicher also und enger sein Bedeutungsinhalt, desto mehr deckt sich Sprache und Wirklichkeitswelt noch, desto schwerer ist das Lügen, desto ungeheuerlicher erscheint es solchen Primitiven bisweilen. So las man neulich aus Borneo, wenn einer gelogen habe, so häufe man Zweige am Rand der Strafse, und jeder Vorübergehende lege einen Zweig darauf mit einem Fluch gegen den Lügner. Offenbar ein Versuch die ausgerenkte Wirk-

[1] Umgekehrt gibt es Leute von geringer Erregbarkeit, affektiv wie geistig, denen gleichsam eine passive Wahrhaftigkeit eigen ist, die zu dumm oder träge sind zum Lügen, ohne dafs sie deshalb auf der Höhe ihrer Kultur ständen. „Personen mit geringem Gedächtnisumfang verdanken ihre hohen Wahrheitswerte besonders dem Mangel an Ehrgeiz.“ (A. FRANKEN S. 251.)

lichkeit selbst wieder in die Fugen zu bringen, durch Abwehrzauber. Umgekehrt unsere Kultursprache: ihre Wörter sind wesentlich Allgemeinvorstellungen. Die Anschaulichkeit einer Schilderung, die Wahrscheinlichkeit von Berichten, worauf der Lügner ja ausgeht, beruht weniger im einzelnen Wort als in der treffenden Kombination von Worten. Dies also leistet die Sprachgewandtheit, zu der aber weiter gefordert wird; Schlagfertigkeit, d. h. Kürze der Reaktionszeit. Diese wiederum scheint nach neueren Untersuchungen (Koffka S. 36ff.) für Wortreaktionen am kürzesten, und diese Reaktionsform scheint eine individuelle Eigentümlichkeit („latente Einstellung“ nennt sie Koffka S. 37) darzustellen. Somit scheint gerade erst eine höhere Kultur den geeignet veranlagten Individuen das Kampfmittel der Lüge in neuen wirksamen Formen zurechtzumachen. Bei der „Mimik“ werden wir darauf zurückkommen. Man sieht schon hier: die Proportion zwischen Kultur und Wahrhaftigkeit kommt nur durchs Ethische zustande.

Derselbe Zug des analogisierenden Denkens, der psychologisch sehr Ungleiches unter das Wort Lüge gebracht hat, wirkt auch in der Erklärung der Lügenhaftigkeit durch sog. „Infantilismus“. Der Zusammenhang mit dem eben Gesagten leuchtet ein: Der Primitive ist zurückgeblieben. Wo? Was im Leben der Menschheit die niedrige Kultur, das ist für das Individuum die Kindheit. Beide neigen zur Lüge, also besagt der Hang zu ihr Verbleiben auf kindlicher Entwicklungsstufe: Infantilismus. So einfach diese Gleichung aussieht, so wenig erklärt sie. Der Infantile ist ein fertiger,[1] das Kind ein Wachsendes. Bei jenem steht einerseits das ihm erreichbare Verhältnis seiner Wirklichkeitsanschauung zu den frei verfügbaren Vorstellungen, andererseits die Stärke und Art der affektiven Motivation fest. Beim Kind sind beide Verhältnisse dauernd im Wandel. Der geborne Infantile wird daher noch nicht, der gewordene nicht mehr eigentlicher Lüge fähig sein, sondern nur jener Gleichgültigkeit gegen Richtigkeit, die den Wilden kennzeichnet. Das normale Kind aber hat schon vor Ende des zweiten Jahres einen starken Wirklichkeitssinn und lügt darum im vollen Wortsinn (s. u. die Nachweise). Genau genommen ist das Kind nie infantil,

[1] Daher wird von vielen Beobachtern gerade der greisenhafte Gesichtsausdruck stehengebliebener Kinder hervorgehoben.

die Ähnlichkeit bleibt mehr oder minder äufserlich, besteht aber wahrscheinlich gerade nicht in dem Punkte, der jenem Analogieschlufs als Mittelglied dient: Kind und Infantiler verlogen, also: Verlogener infantil.[1] Unsere Auffassung stützt sich auf die Bestimmung des Infantilismus, die in der Encyclop. der Heilpäd. S. 862 gegeben wird: „Es liegt eine Miniaturpsyche vor, aber in ziemlich gleichsinniger[2] Verkümmerung, mit einer primitiven, aber im ganzen harmonischen Psyche, es liegt ein kindlicher Psychomechanismus vor, aber ein Mechanismus der Gattung, wie er dem Vollsinnigen arteigen ist oder war".

Er scheint uns so wenig die Psychologie der Lüge zu klären, wie die noch zu besprechende „Suggestion". Es gibt Gewohnheitslügner verschiedener Art: aus labilem Gefühlsleben (G. HEYMANS „Nervöser" s. u.), aus mangelhaftem sozialen Sinn, aus Phantastik — d. h. übernormaler Lust an der blofsen Kombination von Vorstellungen. Von ihnen nähert sich vielleicht noch am ehesten die erste Klasse dem kindlichen Typus, der Phantast ist willensschwach und von einer Leitvorstellung stark beherrscht, das Kind hingegen meist willenskräftig aber von schnell wechselnden Zielvorstellungen beherrscht. Die zweite Klasse wird am wenigsten „kindlich" erscheinen, wenn man nicht jede Schwäche sozialen Empfindens infantil nennen will.

e) Die Täuschungsabsicht.

§ 9. Wir nehmen (§ 2) an, dafs die Absicht zu täuschen, die Beziehung der Handlung auf den zu bewirkenden Glauben eines anderen in die Definition des wissentlichen Falschausdrucks gehört, und das galt bisher als selbstverständlich.

---

[1] Was gewönne man auch mit dieser Bestimmung, wenn es sich um die Verlogenheit psychopathischer Kinder handelt? Infantile Kinder? Wollte man sich dadurch helfen, dafs man sie für zurückgebliebene erklärt, etwa im Sinne der BINET-SIMONschen Intelligenzstaffelung, so lasse man sich sagen (KRAMER S. 28), dafs Kinder mit angesprochenen moralischen Defekten bei der Intelligenzprüfung ein ihrem Lebensalter durchaus entsprechendes Resultat ergeben können. Noch weniger wird man den Imbezillen zum Vergleich heranziehen, der „niemals dasselbe ist wie ein jüngerer Vollsinniger, er ist durchaus nicht ein auf einer niederen Stufe der geistigen Entwicklung stehengebliebener Mensch, sondern seine Wesensart ist in ihrer Gesamtheit von der des gesunden verschieden und in krankhafter Weise umgestaltet" (KRAMER).

[2] Die Sperrungen von mir. —

Im übrigen wird der fragliche Begriff meist soweit gefafst, dafs auch das Fehlen der Barthaare beim Manne darunter verstanden wird.

Schrötter (S. 16) ist ganz anderer Meinung; aus zwei Gründen: 1. sei häufig der Wunsch, sich interessant zu machen oder seine Phantasie zu betätigen, und nicht die Absicht zu täuschen, das Motiv der Lüge, jene sei bloſs Mittel zum Zweck — und 2. sei sie „ein moralisches Kriterium“ — d. h. von dem Beurteiler, also von auſsen an die Lüge herangetragener Wertmaſsstab —, und „kein psychologisches“ — d. h. sie gehöre nicht in die Beschreibung des Tatbestandes. Der erste Einwand ist leicht widerlegt: das Motiv ist überhaupt nicht das spezifische Merkmal der Lüge, sondern geht ihr vorauf. Führen doch auch die beiden eben aufgeführten Motive durchaus nicht notwendig zur Lüge. Um sich interessant zu machen, hat Herostrat den Tempel zu Ephesus verbrannt, und um seine Phantasie zu betätigen, schreibt ein Musiker Variationen (s. auch Schrötter selbst über „Tendenzurteil“ und Lüge S. 11). Wenn die Täuschung bloſs Mittel zum Zweck ist, so kann sie doch unentbehrliches Mittel sein. Das meinten wir, wenn wir eben zwischen sie und den Endzweck noch die Fremdhandlung (des anderen) einschoben, und sei sie auch nur vom Lügner antizipiert (als Überzeugung oder Hoffnung: „Er glaubt mir“). Bewuſster letzter Zweck ist die Täuschung vielleicht überhaupt nur im Spiel und Scherz.[1] Meist

---

[1] Heinroth (S. 173) behauptet: „Es gibt Menschen, in denen die Lüge sozusagen auf ihre eigene Hand lebt, ohne mit dem übrigen moralischen Wesen des Sinnes und Wandels in genauer Berührung zu stehen.“ Dazu gesellt sich, was Stanley Hall (Lies 68) „von einer wahrhaften Pseudomanie berichtet, in der dem Belügen anderer, und sogar der Selbsttäuschung unmittelbar, entgegen jeder Erwägung der Klugheit und des Interesses gefröhnt wird.“ Diesen Typus wird man am ehesten verstehen, wenn man bedenkt, daſs wir unendlich oft aussagen müssen, ohne den Zweck unserer Aussage zu kennen. Normalerweise ersetzt dann das Interesse an der Wirklichkeit den fehlenden inneren Antrieb, und wir sagen wahr aus. Wo aber jenes fehlt, da ergreift die aufgeregte Aktivität in einer Art Spieltrieb die Aussage selber, setzt sich in ihr, die normal nur Mittel ist, einen Selbstzweck. Es tritt das ein, was H. Schwarz (S. 226) erweiterten Motivwandel nennt, was man auch verengerte Zielsetzung nennen könnte, wie sie jedem Sportbetrieb eignet. Man könnte sich sehr wohl einen ernsthaften Münchhausen denken, den Sportlügner in Reinkultur, der nach dem Rekord strebte in der Kunst, bei steigender Unwahrscheinlichkeit der Erfindung ein Maximum von Glauben zu wecken. In der Literatur der Lügenkunst begegnet hier und da eine Gestalt, die das Aufschneiden in solcher Weise zum Beruf macht (Müller-Fraureuth passim). Freilich versäumt der eifrige Heinroth nicht, auch dieser Klasse von Leuten doch einige erhebliche Makel anzu-

wird, wer einen anderen zum Narren hält, sich dadurch seiner Überlegenheit bewufst werden wollen, sein Zweck ist also Selbststeigerung, die Absicht zu täuschen also nicht seine End-absicht. Unbewufst werden auch in den ersten Fällen, wie oben angedeutet, mancherlei Tendenzen die Täuschung in Bewegung setzen. Nun haben wir freilich den Phantasielügner, von dem SCHRÖTTER (S. 27 ff.) eben dies behauptet. Ihm selbst unbewufst, werde er von einer Dreiheit von Motiven verleitet: der Funktionslust am Fabulieren, dem egozentrischen Bedürfnis und der „Gesamtheit seiner Wünsche". Was das erste Motiv angeht, so wird eben nur dann von Lüge geredet werden dürfen, wo das Bedürfnis, sich in Kombinationen von Vorstellungen auszuleben in gefühlten oder gewufsten Gegensatz zu der Möglichkeit gerät, über Wirklichkeit auszusagen, wo also der Phantast weifs, ein anderer könnte irregeführt werden. Kann er erst Phantasie und Realität nicht mehr auseinanderhalten, unterliegt er gar der beständigen Verwechslung von Phantasie*vorstellung* und Wahrnehmung, so gerät er auf die *früh*kindliche Denkstufe — „kindliche" (SCHRÖTTER S. 36) wäre noch zu allgemein —, wenn nicht auf die pathologische des maniakalischen Halluzinanten, und von absichtlicher Täuschung ist nicht mehr die Rede. Aber der eigentlichen „Pseudologia phantastica" geht immer ein Stadium vorauf, in dem bewufst gelogen wird, und zwar in den von DELBRÜCK studierten Fällen mit dem Zweck der Selbsterhöhung. So heifst es S. 68 von einer solchen Lügnerin: „Als wichtiges, aber auch sehr charakteristisches, scharf ausgeprägtes Symptom stellt sich die Sucht heraus, sich für jemand anders auszugeben als sie ist, und zwar für etwas *Besseres*." Und er zitiert KRAEPELIN (S. 129): „Bei besonnenen Kranken mag bisweilen noch ein dumpfes Gefühl von Unrichtigkeit des Vorgebrachten vorhanden sein, wie sich dieselben ja auch bei Gröfsenideen nicht selten anfänglich *noch etwas unsicher fühlen*" (von mir gesperrt).

§ 10. Die Absicht zu täuschen setzt die *Vorstellung des fremden Ich* voraus. Diese ist ja gewifs weder etwas psychisch Einfaches, noch von Anfang an Nachweisbares, sie wechselt nach Stärke und Zusammensetzung nicht nur vom Kinde zum Er-

hängen, wie Bosheit, Herabsetzung und Entwürdigung anderer, zeichnet also das Bild des moralisch indifferenten Trieblügners doch wieder in das des unmoralischen Absichtslügners um.

wachsenen, sondern auch von Mensch zu Mensch. Sie kann gleich Null bleiben oder werden bei amorphen Blödsinnigen, kann alles Vorstellungsleben übergreifen, wie beim phantasievollen Pantheisten. Aber so schwer dieser „Andere" begrifflich zu fassen sein mag, so besteht er doch als wechselndes Gebilde in der individuellen Seele[1], und der Psychologe begeht durchaus nicht, wie das Schrötter zu fürchten scheint, einen Übergriff auf fremdes Gebiet, wenn er sich genötigt sieht, diesen anderen in die Beschreibung eines Vorgangs aufzunehmen. Der „solus ipse" besteht als erkenntnistheoretisches Problem, ist aber keine psychologisch-methodische Kategorie.

Damit erledigt sich der zweite Einwand, daſs wir es hier nur mit einem moralischen Kriterium zu tun hätten. Dafür könnten wir auch einen indirekten Beweis antreten. Schrötter ersetzt nämlich die Funktion der Absicht zu täuschen durch die „Intensität der korrigierenden Elemente" und versteht unter diesen die beim Lügen assoziativ miterregten Vorstellungen, Erinnerungen und anderweitigen Urteile, aus denen als dem „Mutterboden" des Wahrheitsurteils sich das Wahrheitsbewuſstsein entwickelt hat (S. 13). Deren Intensität, die nach ihm dem

[1] Ein Fall, wo zwar die Absicht der Täuschung bewuſst, aber ihr Objekt, der Getäuschte, mehr oder minder unbewuſst bleibt, ist die Eventuallüge, die in den oben berührten kleinen Schwindeleien des Alltagslebens ihren Platz hat. Die Frau, die ihr Kind jünger macht, um das Fahrgeld zu sparen, denkt wohl selten daran, daſs sie den Aktionären der Straſsenbahn damit etwas stiehlt, und wenn sie der Schaffner nicht nach dem Alter des Kindes fragt, wird sie auch nicht glauben, sie habe ihn belogen. Noch weniger wird derjenige das empfinden, der etwa von einer anonymen Stelle, einer Kasse die erwünschten Vorteile bezieht. Schon daſs der Belogene und der Betrogene in solchen Fällen nicht identisch sind, stumpft das Gefühl dafür ab, daſs auſser dem Subjekt noch andere in die Tat verwickelt sind, und macht die Leichtfertigkeit sonst anständiger Menschen in solchen Dingen begreiflicher. Die Sache scheint nur sie selber anzugehen. Ist nun gar der zu Täuschende ein Staatswesen, so fehlt den meisten Leuten jedes Bewuſstsein des Unrechts: auf der Zollgrenze hört die Wahrhaftigkeit auf. Das Schmuggeln beweist Mut und Geriebenheit, abgesehen von Vorteilen des Erfolges, und der fordernde Staat erscheint meist wie ein gewalttätiges Raubwesen, das zu überlisten guter Krieg ist. In allen solchen Fällen ist aber, so verwaschen auch das Bild des zu Täuschenden sein mag, die Absicht, jemand zu täuschen, in die Handlung verflochten. Auch für diese Fälle gilt, daſs der Täuschende „stets irgend einen andern im Sinne hat, den er belügen will, und der ihn zu der Lüge veranlaſst". (Heinroth, S. 155.)

Maſse des Kontrasts zwischen Wahrheit und Tendenzurteil (= Lüge) proportional zu sein scheint (S. 14), sei nur ein rein psychologisches Kriterum deshalb, weil zwischen ihr und dem Grade der Antimoralität einer Lüge keine konstante Beziehung bestehe. Nun, genau das gilt auch für die Absicht einen anderen zu täuschen. Der Arzt wird diese Absicht im höchsten Maſs haben, ja haben müssen, damit ihm eine heilsame Täuschung gelingt. Ist er unmoralischer als jemand, der einem Sprecher gedankenlos beistimmt, aus Unaufmerksamkeit, Langeweile oder Höflichkeit, also mit einem Minimum bewuſster Absicht?

Selbst der Richter bemiſst die Strafbarkeit nicht nach der Stärke der Absicht zu täuschen, sondern durch Täuschung zu s c h ä d i g e n. Nur dem Rigorismus ist nicht die Intensität, sondern die Absicht selber schon ein absoluter Maſsstab, weil die Wahrheit absoluter Wert.

§ 11. In der — an sich berechtigten — Absicht, unser Problem rein als innerpsychologische Angelegenheit zu behandeln, läſst Schrötter das soziale Moment, das Duprat in seine Definition aufgenommen hatte, trotz des groſsen Beifalls, den er diesem zollt, ganz auſser acht, aus dem gleichen Motiv heraus ersetzt er dessen „Suggestion" durch „Autosuggestion". Aber diese so wenig wie der Konflikt der „korrigierenden Elemente" mit dem „Tendenzurteil" machen den anderen und sein Getäuschtwerden entbehrlich. Weder der Falschausdruck, den Schrötter nicht von dem Falschinhalt unterscheidet, noch gewisse Affekte, die in der Ontologie der Lüge, wie wir zeigen werden, eine besondere Rolle spielen, bekommen ohne diese Beziehung ihren rechten Sinn. Wir wollen ihr deshalb noch etwas weiter nachgehen in Formen, in denen sie sich zu verstecken scheint.

Schrötter spricht von solchen Phantasielügen, die nur den Zweck haben, die harten Bedingungen der Wirklichkeit zu korrigieren, die nur „eine rein intrapsychische Befriedigung "gewähren sollen, also nichts sind, als „anderen mitgeteilte Wachträume". Nun kennen wir zwei solcher Wirklichkeiten: Natur, als System aller auf einen Organismus wirkenden Reize, und die geschichtlich-gesellschaftliche Welt. Jene korrigiert der Phantast, indem er ihre sonst anerkannten Gesetze im Wunsch aufhebt: etwa mit Münchhausen das Gesetz der Schwere. Teilt er nun darauf aufgebaute Träume als Erlebnisse mit, so sucht er, ein Wundermann

[1] Diese Gleichsetzung haben wir in § 5 abgelehnt.

nach dem Typus des Apollonius von Tyana und Cagliostro, seine Befriedigung im Staunen der anderen: in der Erhöhung der eigenen Person zu ungunsten der fremden, also nicht intrapsychisch. Heischt er aber keinen Glauben, so will er amüsieren und lügt nicht. Meist aber geht es auch dem Stürzer von Naturgesetzen um seine Stellung in der Menschenwelt, in der Welt der Iche, ganz wie dem anderen, der eigentlich ein Graf und Millionär sein will, oder der Liebhaber einer Prinzessin; sucht doch auch der nur, wenn er selbst an Gröſsenwahn leidet, sich in anderen Augen zu erhöhen, sucht die Befriedigung seines Persönlichkeitsgefühls durch Erhebung über sie, und kann sie nicht genieſsen, ohne ihres Glaubens sich sicher zu fühlen. Auch Stirners „Einziger“ genieſst sein Ich nur in dem Reflex seines Tuns auf das Phantom des „anderen“. Mögen in dem Bilde dieser anderen die anschaulichen Vorstellungen noch so sehr zurücktreten, die ja durchaus nicht notwendig zum Fremdich gehören. Während also der realistische Betrüger in die „gemeine Wirklichkeit der Dinge“ wirkt, bestimmte einzelne Andere oder Gruppen von solchen zu täuschen sucht, hat es der willensschwächere Phantast mit Phantomen, gefühlsmäſsigen Abstrakten von solchen zu tun, dem ungehemmten Ich seiner Träume schafft er einen möglichst unfähigen Gegenspieler. Sei auch der Antrieb seiner Phantasien nur der „Wunsch nach reicherem Erleben“, so stammt er doch aus der Unlust an seiner menschlichen Umgebung, ist also ein bewuſst erlebter Antrieb, wenn er auch dem Ziel seines Strebens, der Erhöhung seines Ich über andere, keinen Namen findet. Diese Deutung gibt der Psychologe, aber was gibt er dem Vorgang damit anderes als — einen Namen? Das Fremdich ist also schon, wenn auch noch so abgeblaſst, an dem Ursprung solcher Wunschgebilde beteiligt: es soll überwunden werden; um wieviel stärker aber, wenn sie mit dem Anspruch mitgeteilt werden, daſs man sie glaube: dann soll es auch getäuscht werden. Übergänge zur Selbsttäuschung gibt es nun viele: erstens im Verhalten des Lügners zu seinen Phantasien. Delbrück gibt mehrere Belege, wie seine Patienten schwanken zwischen Glauben und Unglauben, und kongruent damit wird auch die Absicht zu täuschen in ihren Mitteilungen kommen und gehen. Zweitens kann die Selbsttäuschung erst entstehen im Augenblick des Aussprechens. Besonders auf das Kind scheint, wie wir noch sehen werden, das eigene Wort oft solchen autosuggestiven Zwang

auszuüben, der Phantasien zu Wirklichkeiten stempelt. Ähneln doch auch die Phantasien der ersten Lebenszeit viel mehr der tatsächlichen Erfahrung, weil das Material für jene noch so ärmlich ist.[1]

Auch der Erwachsene wird durch das Aussprechen einer Behauptung, zu der ihn vielleicht nur Lust am Widersprechen oder Gedankenspiel verleitet hat, für sie eingefangen, glaubt schliefslich an sie und kann, wenn er J. J. Rousseau heifst, mit ihr eine Welt einreifsen.[2] Das wird meist in eine rein intellektuelle Urteilstäuschung ausgehen.

Dieser vollendeten Selbstüberredung wird aber immer ein Stadium voraufgehen, wo der Wahrinhalt sich gegen den erwünschten Falschinhalt irgendwie noch behauptet, wo die diesen korrigierenden Elemente — wie das Schrötter für die echte Lüge auch fordert — noch bewufst sind. Den blofsen Konflikt aber von unerträglichen Vorstellungen zeigt jede Willenswahl und jedes Schwanken des Urteils; dort führt das Überwiegen des mit positiverem Gefühl behafteten Komplexes zum Entschlufs, hier die gröfsere Wahrscheinlichkeit des einen möglichen Urteils zu dessen Anerkennung, zur Entscheidung, und bei gegebenem Anlafs ev. zur sprachlichen Formulierung. In dem Konflikt aber, der mit einer Lüge endet, unterliegt ein anerkanntes Urteil wegen seiner Bindung an eine unlustbetonte Folgevorstellung gegen ein nichtanerkanntes Urteilsmaterial mit positivbetonter

[1] Vgl. darüber u. a. Meumann 1, S. 244. Doch darf man dieses Prinzip, kindliche Unwahrheit zu erklären, nicht übertreiben. Meumann (1, S. 248) hat beobachtet, dafs kleine Kinder schamhaft erröteten, wenn Erwachsene ihren Phantasien etwas kritisch auf den Leib rückten. — O. L., 3; 6, bediente sich in solchem Falle des Mittels, seine Angabe zu präzisieren. Ich: „Wann kam denn der Sandmann?" — von dem er ein langes und breites erzählt hat. — „Um zehn." — „So?" — „Um halbzehn." — Auch zum ewigen Halluzinanten stempelt man das Kind oft, aber zu Unrecht. Die Mutter erklärt: „Du kriegst die Puppe nicht ins Bett." O. L., 2; 7: „Dann träum' ich eben davon." Nach meinen Erfahrungen möchte ich meinen: Solange das Kind Traumphantasmen und Wacherinnerungen nicht unterscheiden kann und beide in wahrnehmungsähnlicher Stärke reproduziert, kann es sie noch nicht mitteilen; wenn es sie aber mitteilen kann, dann kann es sie auch schon unterscheiden. Ausnahmen natürlich zugegeben.

[2] Wenigstens wenn Diderots Erzählung von der Entstehung seiner berühmten Schrift über die Ursachen der Ungleichheit usw. zutrifft. s. Confessions éd. Firmin-Didot, p. 328 Anm.

Folgevorstellung, und er endet immer in irgend einer Form des Ausdrucks — dieses Un-Urteils, also wie jedes echte Wollen in einer Handlung. Solange der Konflikt dauert, also beide Inhalte in demselben Akte zusammen sind, wird nur der Wahrinhalt geurteilt, kann (ex definitione —) doch das eine Bewufstsein subjektiv Unvereinbarem nicht gleichzeitig Überzeugung schenken.[1]

§ 12. Da, wie gezeigt, auch die Phantasielüge immer auf den anderen in irgend einer Form zielt, so wird auch der Selbsttäuschung des Phantasten, des Träumers, ehe sie ganz gelungen ist, irgendwo richtige Absicht zu täuschen voraufgehen, eben da, wo sie noch Lüge heifst, wo — wenn auch fast gestaltlos — der korrigierende Inhalt noch bewufst ist, vielleicht als leise hemmendes Gefühl einer kontrastierenden Wirklichkeit[2], das jeder kennt als Unbehagen an „falschen Situationen".

So wird es z. B. bei Leuten zugehen, die garnicht das Bedürfnis haben, ihre Träumereien mitzuteilen, und doch in ihnen ein erhöhtes Dasein geniefsen — ohne irgend den Anspruch zu haben Dichter zu heifsen. Denn das Ziel dieser Wunschgebilde ist die Überzeugungskraft von Wahrinhalten, sie wie eine aufsersubjektive Aufsenwelt zu erleben. Aus Ohnmacht, ihre Umgebung überzeugen zu können, strafen sie sie wohl mit Verachtung und erträumen Idealwesen, die ihnen glauben würden; an diesen Symbolen des Fremdich vollziehen sie in Augenblicken der Unsicherheit die unentbehrliche Täuschung, in einer Art von Lustration, aus der ihre Phantasiewelt wieder als wahr hervorgeht.

---

[1] Objektiv unverträgliche Meinungen schleppt wohl jeder von uns genug mit sich.

[2] Wer etwas glauben möchte und doch nicht kann, greift wohl zu dem Mittel, dafs er es ausspricht, um sich die Überzeugung, die er von den Mienen des anderen abliest, auf diese Weise suggerieren zu lassen. Wieder anders liegt der Fall, dafs die wirkliche Wirklichkeit vergessen wird, also ein Wunschwahn sie völlig ersetzt und das Handeln bestimmt. Ob die Wahnsinnige, die eine Puppe betreut statt ihres toten Kindes, einen Augenblick lang versucht, aus dem Benehmen ihrer Umgebung das Recht auf ihren beglückenden Glauben zu erlangen, ob sie also eines Minimums von Fremdtäuschung zur Selbsttäuschung bedarf, ist wohl schwer zu sagen. Vielleicht versagt wirklich die Erinnerung an die Katastrophe, wie etwa nach einem schweren Sturze, und sie baut sich aus den Überbleibseln ihre Wunschwelt neu auf. Doch stehen solche Fälle hier nicht zur Diskussion.

Ich erinnere an Fälle von Kindern, die jahrelang ihre kleinen Leiden und Verfehlungen auf solche Schemen abladen.[1]

Wenn der Lügner, um seine Absicht zu erreichen, die Überzeugung eines anderen braucht, für Vorstellungsgebilde, denen er selbst sie versagen mufs — wie kann sich der Mensch selbst belügen? Eigentlich gar nicht. Wo oben von Selbsttäuschung geredet worden ist, wurde der Umweg um den anderen als notwendig erwiesen, soweit nicht wie in pathologischen Fällen die kontrastierenden Wahrvorstellungen einfach ohne Konflikt ausfallen, sei es allmählich und stückweis, sei es plötzlich und radikal. Täuscht sich einer über seine Fähigkeiten oder Aussichten, so belügt er sich nicht, sondern er irrt, und als Selbstbetrug beurteilt man sein Verfahren nur ab irato. Wer sich etwa über die Chancen eines Unternehmens falschen Hoffnungen oder Befürchtungen[2] hingibt, beurteilt die Sachlage falsch, sei es aus Kurzsichtigkeit oder aus Temperament. Wobei denn Verstand und Neigung hart aneinander kommen können. Sobald aber der Grad der Zuversicht geringer ist, als der Ausdruck, den er ihr gibt, wird der Optimist eben zum Schwindler, denn nun täuscht er andere. Wirkt dann die zur Schau getragene Zuversicht auf ihn selbst zurück, so erreicht er damit die Wirkung, die PASCAL von den Kultübungen für den Skeptiker erwartet: er glaubt sich selbst und insofern lügt er nicht mehr.

Ich finde ein Analogon zu meiner Auffassung, dafs es in jeder Form der Lüge in irgend einer Weise auch auf den andern, ein fremdes Ich abgesehen ist, in einer Bemerkung SIMMELS (GOETHE, S. 201): „Im allgemeinen wird die Liebe, auch als blofses Binnenereignis in der einzelnen Seele, wie eine Wechselwirkung empfunden; der andere, sie erwidernd oder nicht, ja um sie wissend oder nicht, ist ein aktiver Faktor in ihr, und unter seiner, wenn auch sozusagen nur ideellen Mitwirkung, entsteht im Liebenden sein Gefühl.“ Auch was NATORP (Sozialpädagogik, S. 4), über Selbsterziehung sagt, wäre hier und für die sog. Selbsttäuschung heranzuziehen. „Auch wenn von Selbsterziehung gesprochen wird, denkt man eigentlich an zwei Personen in eine vereint ... Übrigens ist Selbsterziehung erst das

---

[1] s. SWEET und CANTON.

[2] Denn auch das zweite ist Selbsttäuschung, obgleich der übelwollende Sprachgebrauch dieses Wort nur für den Optimisten verwendet.

Resultat der Erziehung durch andere." So ist Selbsttäuschung umgekehrt erst das Resultat der Täuschung anderer. In besonders verfeinerter Form tritt sie auf als sog. „Lüge des Bewufstseins" (s. SCHWARZ, S. 183 ff.), die dem Menschen schmeichelhaftere Motive seines Handelns vorspiegeln: sachliche und altruistische für selbstische, geistige für physiologische. Immer aber handelt es sich um Hebung des eigenen Werts oder Beseitigung eignen Unwerts und die Lüge vollzieht sich immer durch Fälschung des Verhältnisses zum Fremdich, sei es auch zu einem blofsen Begriff davon, dafs sich der Selbsttäuscher in hellen Augenblicken nur als Getäuschten vorstellen kann, wenn er seine Lüge durchführen will, statt sich zu seinen wahren Motiven zu bekennen.

Grad und Dauer der Selbsttäuschung wird man ganz roh als Produkt aus Stärke der Lügenmotive und Schwäche der Urteilskraft bestimmen können. Dabei hängt der erste vom zweiten Faktor noch in der besonderen Weise ab, dafs, je geringer das Urteilsvermögen, desto triebhafter das Motiv ist: desto weniger steckt sich also der Mensch spezielle Ziele. Das trifft nun beides für das Kind wie für den Phantasten am ehesten zu. Sie unterliegen also am ehesten der Selbsttäuschung. Nur mit dem Unterschiede, dafs das Kind in dem seinem Alter eignen leichten Umschlag der Stimmung ein Regulativ hat. Seine Phantasiegebilde formen sich unter der Herrschaft immer anderer Affekte immer wieder neu, isolieren sich seelisch von einander und verfallen damit der Vergessenheit; der erstarkende Wirklichkeitssinn wird die Gefahr dauernder Selbsttäuschung beseitigen. Nicht so dann, wenn ein bestimmter Grundton der Stimmung die Vorstellungsanknüpfungen beherrscht, das Interesse an ihren objektiven Bindungen abstumpft. So führt ZIEHEN z. B. das krankhafte Lügen des Manischen auf dessen krankhaft heitere Grundstimmung zurück, und unter den Charaktertypen wird der Nervöse[1] wohl am ehesten dieser Gefahr ausgesetzt sein.

Indessen scheint es eine, und zwar unendlich häufige Form der Selbsttäuschung zu geben, die auch nicht die mindeste Täuschung eines anderen einschliefst: den Traum. Alle an den schlafenden Organismus herantretenden Reize stellen nämlich nach FREUD (S. 161 und passim) soweit sie überhaupt ins Be-

[1] Nach HEYMANS' Bestimmung; der Sentimentale neigt zur Melancholie und zu oft selbstquälerischer Wahrhaftigkeit.

wufstsein gelangen, die Anforderung zu handeln und damit: aufzuwachen. Dem aber stellt sich „die absolutistisch geübte Zensur des Schlafwunsches“ entgegen, verflicht sie in den Traum, „um diesen Sensationen die Realität zu rauben“. Die Seele deutet sie um, um nicht aufwachen zu brauchen. Ausrede, nicht blofse Illusion, sei diese Mifsdeutung, meint FREUD. Es scheint jedoch, dafs er hier mit Ausdrücken, die für das wache Willensleben passen, anders geartete Verhältnisse mehr bildkräftig, als psychologisch eindeutig beschreibt. Auch im Wachen schliefst die auf wenige Vorstellungen aufmerksame Enge des Bewufstseins zahllose sich anmeldende Reize aus. Erringen sich diese durch Stärke oder Beharrung oder ein entgegenkommendes Interesse die Aufmerksamkeit, so bekommen sie Wirklichkeitsgeltung dadurch, dafs sie Mittelpunkte von Vorstellungskomplexen werden, die vom T ä t i g k e i t s g e f ü h l beherrscht sind, und dieses eben scheint im Traum in der Regel zu fehlen. In der Regel; denn es scheint nicht ausgeschlossen, dafs der Träumende seinen Traum lenkt, ohne aufzuwachen. Ich gerate vor eine zu enge Tür. „Das hast du schon oft geträumt, denke ich, es mufs noch einen bequemen Eingang geben.“ Und sofort öffnet sich ein breites Tor. Hier wurde also der körperliche Reiz — um einen solchen handelt es sich doch wohl in diesen so zahlreichen Behinderungsträumen — „in Abrede gestellt“, um mit FREUD zu reden, zwar nicht er selbst, sondern bereits seine traumhafte Umdeutung in eine Vorstellung, aber nicht durch den Schlafwunsch, sondern durch den Willen mittels einer Art von Urteil, vielleicht an der Schwelle des Wachens, aber nur um die peinliche Vorstellung loszuwerden, die zahllose Male vorher zu anderen gleich peinlichen Bildern weitergeleitet hatte. In der Regel aber werden Traumvorstellungen überhaupt nicht lange genug festgehalten, um beurteilt zu werden, geschweige denn, um Tätigkeiten anzuregen. Noch ungünstiger aber als die Vorstellungen sind die isolierten Empfindungen gestellt. Ihnen fehlt es im Schlaf fast ganz an den Hilfen, durch die sie im Wachen Wirklichkeitswert erlangen (s. o.). Die peripherischen Empfindungen, denen die Fähigkeit der Vergegenständlichung sonst vor allem eignet, dringen wegen der Funktionsherabsetzung der Endorgane nur mangelhaft ins Zentralorgan; die innerorganischen Reize, die schon im Wachen fast nichts zum Aufserweltbewufstsein und zu Zwecksetzungen beitragen, sondern im normalen Leben nur

das Gemeingefühl bestimmen, geben, so scheint es, dem Traum seinen Gefühlston. Da dieser nun nicht, wie im Wachen, sich an „reale" Vorstellungen knüpfen und zu Willenshandlungen führen kann, so breitet er sich als langsam wechselnde Stimmung über die wechselnden Vorstellungen aus. Nun ist es schon eine aus dem Wachleben vertraute Erscheinung, dafs die Stimmung unser Verhältnis zur Wirklichkeit verfärbt. Mit wie viel gröfserem Erfolg wird sie diese Tyrannei über die noch nicht als real apperzipierten Aufsenreize ausüben. Die Stimmung aber, die auch im Wachen der Feind starken Wollens ist, raubt ihnen zugleich die Kraft, Bewegungen auszulösen, soweit der Schlafzustand nicht schon physiologisch motorische Entladung ausschliefst. So folgt denn Erwachen entweder, wenn die Stimmung zerstört wird, von innen her: indem eine im Zuge der Stimmung herbeigeführte Vorstellung einen starken Affekt auslöst, etwa ein Entsetzen; oder von aufsen durch einen übermäfsigen Reiz. Freuds Traumpsychologie weiter nachzugehen, ist hier kein Anlafs. Hier war nur zu zeigen, dafs man den Schlafwunsch als wollendes Wesen, das durch Ausreden und Falschdeutungen die Seele über die wirkliche Natur der sie treffenden Reize täusche, zur Erklärung des träumenden Verhaltens zu den Empfindungen nicht unbedingt nötig hat. Denn auch trotz dieser Einschränkung kann man Freuds Definition des Traums als Wunscherfüllung gelten lassen. Nur freilich: was bei ihm fehlt, das ist zunächst eine Analyse des Wünschens selbst. Nicht nämlich das inhaltliche Moment: Dafs ein Wunsch aus dem Unbewufsten im Träumen sich — oft in sehr rabbulistischer Manier — erfülle, scheint das Wesentliche, sondern die Form des seelischen Ablaufs, dafs es im Traum eben nur bis zum Wünschen und Annehmen kommt, nicht zum Wollen und Urteilen, macht seine Eigentümlichkeit aus, erklärt es vielleicht, dafs auch längst entschlafene und erfolgreich unterdrückte Wünsche wieder lebendig oder doch wirksam werden können. Darum scheint es mir sehr treffend, wenn er S. 161 sagt, alle Träume seien in gewissem Sinne Bequemlichkeitsträume, weil dieses Wort das Schwächliche des Wünschens trefflich andeutet, ohne sich durch den Zusatz „Erfüllung" zuweit zu engagieren.

So wenig also beim Traum von Wollen und Handeln die Rede ist, so wenig auch von Lüge und Selbsttäuschung in dem zulässigen Sinne des Wortes.

—

f) Das Vergessen von wissentlichen Täuschungen.

§ 13. Vom nachträglichen Fürwahrhalten unterscheiden wir das Vergessen der unwahren Aussage. Von ihrem Inhalt wäre das natürlich leicht zu begreifen, infolge der ungünstigen Aufmerksamkeitslage, unter der er zustande kam (§ 6). Wesentlich für diese Wirkung ist aber die seelische Gesamtlage, in die die Unwahrheit eintritt: deren inhaltliche und emotionelle Beziehung zu dem widersprechenden Wahrinhalt. Das Vergessen wird um so leichter sein 1. je schwächer der Wahrinhalt vorgestellt, demnach bewufst beurteilt wurde, 2. und vor allem, je belangloser die Situation erscheint, je leichter also die Unwahrheit fällt wegen geringen Gefühlsanteils. Beides wird z. B. zusammenkommen, wenn jemand, stark beschäftigt, den Unterbrechenden mit dem ersten besten Wort abfertigt, und das Gleiche wird zutreffen für viele von Schrötter so genannte „Abwehrlügen“. Dafs aber all diese die geringe Stärke der sie korrigierenden Elemente — d. i. des Wahrinhalts — zum Vergessen prädestiniere (Schrötter S. 22), ist unrichtig. Wer einen verübten Mord leugnet — und Leugnen ist nach Schrötter die Grundform der Abwehrlüge — wird ihn nicht mit geringer Stärke erinnern. Ferner, meint Schrötter, würden solche Lügen leicht vergessen, weil ihr Andenken peinlich sei und peinliche Inhalte geringere Chancen hätten reproduziert zu werden. Allgemeiner trifft jedenfalls umgekehrt zu, was Fouillée (S. 59) sagt: „Dafs die schmerzlichen Erinnerungen leichter wieder zu erwecken und kräftiger sind als die angenehmen“. Schrötter beruft sich auf die „Verdrängung“ im Sinne der Freudschen Neurosenlehre. Mit Unrecht. Freud schärft immer wieder ein, dafs das Verdrängte ein Wunsch sei, der wegen der Zensur des Unbewufsten durch das Vorbewufste nicht zu motorischer Entladung gekommen ist und darum im Unbewufsten fortwühlt (s. u. a. S. 367). Die ausgesprochene Unwahrheit ist aber weder ein Wunsch noch hat es ihr an motorischer Entladung gefehlt.[1]

[1] Hysterische „Verdrängung“ der peinlichen Hauptsache durch einen unwesentlichen Nebenumstand findet Schrötter sogar schon, wenn das Dienstmädchen damit eine Ungeschicklichkeit entschuldigt, dafs ihr der Henkel des Topfes in der Hand geblieben sei. Ob sie nicht einfach sagen will, der Topf müsse einen Sprung gehabt haben? Sonst liegt auch folgendes nahe: Da ihre Gedanken jedenfalls wo anders waren, als bei ihrer mechanischen Arbeit, so kam ihr der Unfall überraschend, sie beachtete

Der Wahrinhalt andererseits braucht an sich nicht peinlich gewesen zu sein. Mancher, der verbotene Liebe abschwört, wird sie doch nicht aus seinem Leben streichen wollen. Nach alledem ist es wahrscheinlicher, dafs Unwahrheit dann leichter vergessen wird, wenn sie unter schwachem Gefühlsanteil geäufsert wird, also z. B, Gewohnheit wird, wie wir das an der konventionellen Mimik immerfort erleben. Der Falschinhalt braucht, um sich im Bewufstsein und im Gedächtnis zu halten, die Hilfe des Interesses, dem er dient; weil ihm, als Nichturteil, der höchste Grad der Bewufstheit: das Überzeugungsgefühl abgeht, das, so scheint es, dem Anteil der Lebhaftigkeit am Akte der Aufmerksamkeit, wenn nicht identisch, doch eng verwandt ist. Die Überzeugung ist ja nicht gleich dem Wahrheitsbewufstsein, da man ja auch von der Unwahrheit eines Inhalts überzeugt sein kann. Gäben wir SCHRÖTTER zu, dafs das Wahrheitsbewufstsein der einen Falschinhalt korrigierenden Elemente nur aus deren „Mutterboden“ fliefst, ihrer Verankerung in der Erfahrung des Subjekts, die dem Lügeninhalt abgeht, so wäre jenes Bewufstsein dasselbe wie Bekanntheit. Fehlt dieser „Mutterboden“ doch auch beim Erleben von Ungewohntem, beim Erkennenwollen, beim Suchen nach Vergessenem, bei unbegründbarem Zweifel u. dgl. m. Daher neigt der Sprachgebrauch dazu, Ungewöhnliches und Gelogenes zu vermengen, daher glaubt man „sich zu täuschen“, „traut man seinen Augen nicht“ bei grofser Überraschung. In solchen Fällen braucht eben über wahr oder unwahr noch gar nicht geurteilt zu werden, sondern nur das Evidenzgefühl wird gereizt, und je geringere Überzeugung zustande kommt, desto ähnlicher wird die seelische Lage der Täuschung, genauer: dem Angelogenwerden. In der wissentlichen Täuschung steht also nicht einfach ein Inhalt mit Wahrheitsbewufstsein gegenüber einem solchen ohne dieses, sondern ein evidenter oder unwahrer, d. h. geurteilter, einem nichtevidenten

---

ihr Tun wirklich erst wieder, als sie nur noch den Henkel in der Hand hatte. Durch ihre personifizierende Redewendung beteiligt sie in kindlicher Denkweise den Henkel an der ungewollten Schuld. Der Fall der Hysterischen liegt genau umgekehrt. Der „Nebenumstand“ ist hier der Bewufstseinsvertreter eines höchst gefühlsstarken Erlebens, das sich wegen seiner hochgradigen Unlust vom übrigen Erleben abkapselt, keine erlösenden Verbindungen eingeht und unbewufst wird, so dafs jener Nebenumstand dem Subjekt fremd erscheint, es deshalb oft unerträglich peinigt.

und unwahren Inhalt[1], und was diesen letzten zum Unurteil stempelt, ist zugleich dasjenige, was ihn an sich auch dem Vergessen überliefern mufs, wenn er nicht affektive Stützen in seiner Mittelsnatur findet. Man darf vielleicht den Gegensatz so ausdrücken: der Wahrinhalt hat eine selbsterzeugte Bewufstseinsstärke, der Täuschungsinhalt eine erborgte, aus dem ihn hervortreibenden Interesse entliehene. So bewährt sich die Analyse des § 4 auch für diesen Fall. SCHRÖTTERS Erklärungsversuch scheitert an seiner unzulänglichen Analyse des Urteilsvorgangs und der Beziehung zwischen den Tendenzen und den von ihnen ergriffenen gegenständlichen Inhalten.

Soviel wäre über die natürlich nur durch Abstraktion herauszulösenden gegenständlichen Momente des Konflikts nach ihrem mehr statischen Charakter zu sagen. Doch ist die spezielle Art des Willenskampfes ohne den Anteil des Ausdruckswillens nicht zu verstehen. An welchem Punkte des Prozesses er sich als Mittel anbietet, welche Formen er annimmt, wie sie auf die Entscheidung, ihre Art, Richtung und Stärke wirken, wäre ein weiterer Teil unserer Aufgabe; den wir aber ans Ende der allgemeinen Charakteristik setzen wollen. Wenn diese die Grenzen der wissentlichen Unwahrhaftigkeit mit Hilfe der bisher analysierten Elemente gegen ähnlich scheinende Gebilde gezogen hat, und die Analyse des Gefühlsverlaufs ins Herz dieser Erscheinung geführt hat, wird der Falschausdruck im engeren Sinne sich als Resultante der geschilderten intellektuell-emotionellen Bewegung erweisen.

Ein schematisches Beispiel soll zum Schlufs der allgemeinen Erörterung die wissentliche Täuschung erläutern: Es regne. Jemand fragt mich: Regnet es? Antwort: Nein. Dann habe ich vor der Antwort 1. mit Überzeugung geurteilt: das Regnen ist wahr; 2. mit Überzeugung: das Nichtregnen ist nicht wahr; 3. blofs vorgestellt, ohne Überzeugung von Wahrheit oder Unwahrheit: das Nichtregnen. Diese Vorstellung wird 4. verstärkt durch irgendein Motiv, dem Frager die Überzeugung von ihrer Wahrheit beizubringen, stark genug, Gegenmotive zugunsten der

[1] Scheinbar nur anders liegt der Fall, wenn man etwas mit halber Überzeugung aussagt, ohne eine entsprechende Einschränkung hinzuzufügen. Der kontrastierende Wahrinhalt ist jedoch auch hier ein mit Überzeugung verbundenes Urteil über unzulängliche Wahrscheinlichkeit des zu beurteilenden Inhalts, das im Kampf um den Ausdruck erst neu entsteht.

Wahrurteile zu verdrängen und die bloſse Vorstellung mit sich auf die motorischen Bahnen zu reiſsen, es auszusprechen. Statt 3. kann man sich auch eine positiv anschauliche Vorstellung denken: Schneefall, und die Antwort: Es schneit. 3. und 4. werden eine Phase des Hergangs darstellen können, ebenso 1. und 2.; diese beiden werden um so weniger deutlich die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, je stärker das Motiv zu 3. ist, und umgekehrt. Sage ich die Wahrheit, so ist entweder das Motiv zu 3. zu schwach gewesen und ich spreche aus Überzeugung, oder es war gar nicht da, und die bloſse Vorstellung hat, weil ungehemmt, die Motilität sofort besetzt, rein reflektorisch. In der frühen Kindheit ist die Motivation durch Triebe und Wünsche stärker als das vielleicht noch gar nicht entwickelte Überzeugungsgefühl, also die Gefahr des Lügens sehr nahe. Andererseits die reflektorische Auslösung leichter, gerade weil die Vorstellungen noch wenig beurteilt werden, was sich ja in der stärkeren Suggestibilität kundgibt. Die Antwort des Kindes ist dann zwar objektiv richtig, subjektiv aber weder wahrhaft noch unwahrhaft.

II. Besonderungen des wissentlichen Falschausdrucks nach der Zeitgeltung seines Mitteilungswertes und des repräsentierten Falschinhaltes.

§ 14. So wenig die Lüge ohne das Bewuſstsein eines Gegensatzes zwischen (als wirklich) beurteiltem und nur angenommenem Erleben bestehen kann, so wenig darf sie auch als Ausdruck nur angenommenen Erlebens verstanden werden o h n e die Einschränkung auf ihre bloſse M i t t e l s n a t u r. Auch Kunst teilt solches Erlebnis mit, aber sie hat darin auch ihr Ziel: sie will Ausdruckswahrheit und weiter nichts, kommt in der Schwebung zwischen Eindruck und Ausdruck zur Ruhe; die Lüge aber will über sich hinaus, will zunächst fremdes Wollen provozieren — oder fremdes Nichtwollen, was hier gleich bedeutet — und zwar durch den Glauben an sich, das heiſst sie will, daſs das im Falschausdruck ausgedrückte, nur angenommene Erlebnis vom Anderen als wirklich beurteilt werde.

Das führt nach zwei Richtungen weiter: zur Voraussetzung des Gesellschaftlichen unter dem die Lüge steht, und damit zu

den Zukunftsformen der Lüge. Jene Voraussetzung besagt das Verhältnis von Ich und Du in einer gemeinsamen Wirklichkeit, nicht nur weil für beide Teile diese Wirklichkeit erst durch die gleiche seelische Funktion, das Urteil entsteht — denn eine andere raumzeitliche Identität zweier Ichwelten ist ein Ungedanke —, sondern vor allem, weil die vom Lügner bezweckte Handlung des Anderen innerhalb seiner — des Lügners — Willenslinie liegt, als Mittel zu seinem Endzweck, mithin, solange die Lüge ihr Ziel nicht erreicht hat, der Andere und sein Tun eine vorgestellte Hemmung oder Förderung (genauer beides) in der raumzeitlichen Ausbreitung seines Wollens darstellt. So erlebt der einzelne die Einheit der Wirklichkeit, vor Wissenschaft und Erkenntnistheorie und, da die Lüge nur eine und nicht die erste Form der Handlung ist, auch noch vor ihr als Berührung und Kreuzung der Willenssphären. Die Bereinigung der hieraus fliefsenden Gegensätze führt im Leben und Erkennen zur Identität der Erkenntniswelt, zum Kosmos in der Sphäre des Denkens, und in der des Wollens zur ethischen Einheit des Wollens in ihren zwei Spitzen: interindividuell zur idealen Gemeinschaft, intraindividuell zur Einheit der Persönlichkeit. Im Anfang dieser Ethisierung des Wollens tritt die Lüge auf, in den späteren Stadien das, was wir die Zukunftsformen der Lüge nannten: Untreue, Unzuverlässigkeit, Pflichtverletzung, Vertragsbruch, Verrat und ihre Verwandten. Sie bedeuten einen Bruch in der Kontinuität des Wollens, die auch im normalen Menschen nur langsam sich entwickelt, obwohl man sie vom Schüler sehr früh, oft mit grofser Härte fordert. Dafs aber schon recht junge Kinder von Erwachsenen ein gleichmäfsiges Verhalten verlangen, zeigt das Beispiel eines Neffen, der, 3; 5, seinem die Schwester liebkosenden Vater vorhielt: „Erst sagt er, sie hat ihm nicht Guten Morgen gesagt, und jetzt knutscht er sie“. Solche Beobachtungen sind auch für eine nicht psychologische Ethik wertvoll, weil sie auf einen ursprünglichen Zug zu einheitlicher Willensbestimmung mindestens im Kulturkinde weisen und damit die Rede von der Unnatur des Pflichtgefühls erledigen, die Rede der oberflächlichsten Nietzscheaner, die aus ihm nichts gelernt haben als sein „Nur wer sich wandelt, ist mit mir verwandt“. Vielleicht hat auch diese Tendenz zur Einheitlichkeit des Wollens, die Einübung der Persönlichkeit, ihre Spielform: die dramatische.

Denn das Kind von 3—5 Jahren, das Pferdchen oder den Doktor spielt, will eben diese Rolle durchsetzen und hält streng darauf, dafs die Mitspieler im Geist des ihrigen bleiben, nicht weil es ein anderer sein möchte, oder weil es später einmal entsprechende Funktionen ausüben wird, sondern weil es ihm wohl tut, sein Handeln auf einige Zeit in bestimmter Richtung einzustellen. Denn die Rede von der Flatterhaftigkeit trifft nur zu erstens für das ganz junge Kind — obwohl es schon im 3. Monat lange gespannt aufmerken kann —, das erst noch seinen Bewegungsmechanismus regieren lernt, und zweitens auf das Kind, das man langweilt: unter Tanten oder in der Schule — nicht für das geistig gesunde, wenn ihm die Gelegenheit zu gemäfsem Spiel nicht unterbunden ist. Das aber lehrt unsere Beobachtung: Sei dir treu, so wird dein Kind — vielleicht treu.

Da wir unter Zukunftsform der Lüge ein dem Anderen unerwartetes Abreifsen der Zielsetzung verstehen, so gehört nicht unter sie der von vornherein beabsichtigte Treubruch, oder seine als reservatio mentalis bekannte Spielart: sie sind blofse Lügen. Im Zukünftigen liegt ausgedrückt, dafs die Falschheit durch den Bruch des Versprechens auch seelisch erst entsteht: so dafs also der Wahrausdruck (das Versprechen) erst durch die Tat oder die Gesinnung, als dauernd gleichmäfsige Motivation des Handelns, zum Falschausdruck wird, nachträglich und oft genug unausdrücklich, meist vom Betroffenen ausgedrückt: „Du hast mir Treu versprochen“. Diesem Tatbestand wird ebensowenig Duprats Charakteristik der Lüge als Suggestion gerecht — es wäre denn jegliche Handlung eine Suggestion — noch die Schröttersche als Urteil, es sei denn, Handlungen könnten als Urteil erklärt werden; oder Lüge stelle nicht die gleiche seelische Lage dar wie bewufste Untreue. Ihre Wesensgleichheit erhellt auch aus dem Austausch der sprachlichen Ausdrücke für beide: ein treuer Bericht ist ein wahrhaftiger, einen „richtigen“ Menschen nennt der Oberbayer einen zuverlässigen. „Die Sterne lügen nicht“, sagt Wallenstein, d. h. sie weisen wahr in die Zukunft; ebenso ist dem Griechen Lüge auch der Wortbruch. Die Unterschiede beider gehören in die Psychologie des Rechts als deren Grundlage die Bindung der zu Persönlichkeiten vereinheitlichten Willen, oben angedeutet wurde. Hier sei nur auf eins aufmerksam gemacht: die Wahrhaftigkeit ist eine allgemeine, unanschauliche Willensdetermination, die Treue und ihresgleichen: Pflichten und

Verträge umschreiben stets einen bestimmten Kreis von Bindungen, der dem Verbande die feste Form gibt, jene ist sozusagen überall und nirgends zu Hause, diese fügt den Bau festumgrenzter Gesellschaften, jene ist Weltbürgerin, diese Vereinlerin, esprit de corps. So verstehen wir, warum über ihre Gegenteile: Lüge und Verrat, so sehr verschieden abgeurteilt wurde (s. THURNWALD S. 116, 121 u. 127) und wird: jene vom Recht nur indirekt, durch die Fiktion eines Vertrages mit der Gottheit (im Eid) gefafst, als läfsliche Sünde entschuldigt, und oft als gute Waffe gebilligt, dieser als Untat verdammt. Nur in einer idealen Gemeinschaft aller autonomen Willen wird das Urteil über beide gleich lauten: Das Umgekehrte wird nun auch begreiflich: warum z. B. der unsoziale Deutsche der Frühzeit persönlich wahrhaft und zugleich politisch so untreu sein konnte.

§ 15. Der Falschausdruck ist der adäquate Ausdruck blofs angenommenen Erlebens. Das erfordert hinsichtlich der verschieden gearteten Bezugnahme auf die Wirklichkeit, die seine Äufserung einschliefst, einige Verdeutlichung. Gebe ich solchem Erleben Ausdruck ohne die Absicht, es für wirklich auszugeben, so sprechen wir von Phantasiespiel, Entwurf, Luftschlössern. Wird die Absicht zu täuschen, allmählich unbewufst, setzt sich das angenommene Erlebnis an die Stelle des wirklichen, so haben wir den Phantasten und harmlosen Aufschneider, in pathologischer Steigerung die Pseudologia phantastica. Kommt das angenommene Erlebnis, durch Einfühlung zum wirklichen Wahrnehmen gestaltet, zum Ausdruck, ohne Täuschungsabsicht, so ergibt das den Künstler im Schaffenszustand, den guten Schauspieler, Deklamator und Virtuosen. Nicht angenommenes, sondern vorgestelltes und beurteiltes Erlebnis spricht der Historiker aus. In seine Erzählung ist immer eine bestimmt starke Überzeugung von bestimmt abgestufter Wahrscheinlichkeit des Berichteten eingeschlossen, während die Annahme immer urteilsindifferent ist. Er drückt also zwar nicht erlebte Wirklichkeit aus, aber die beurteilte Wirklichkeit vorgestellten Erlebens, ädaquat, wahrhaft. Uneigentlicher Falschausdruck endlich, unbeabsichtigter ist die Verfälschung des Verhaltens zur Umwelt durch Stimmung, etwa im Rausch, wo die sich anbietenden Vorstellungen nicht rein durch Urteile verwirklicht werden, sondern durch den Affekt verfärbt zum Ausdruck kommen. Der Gefühlston, aus innerorganischen Empfindungen stammend, erscheint

dem Subjekt als durch die objektiven Vorstellungen und Wahrnehmungen veranlafst, es fehlen die korrigierenden Wahrvorstellungen, und was zum Ausdruck gelangt, ist der adäquate Ausdruck der durch den Affekt ausgewählten und in Zusammenhang gebrachten Vorstellungen. Der Trunkene ist in diesem Augenblick wirklich aller Welt Freund. Die Fälschung des Urteils durch den Geschlechtstrieb schildert schon STENDHAL eingehend (Psychologie de l'amour Kap. X ff.).

Vielleicht könnte man die Beschreibung des Falschausdrucks als Mitteilung eines Angenommenen für müfsig, ja selbst für verfehlt halten, wenn es sich um die einfachste, in der Kindheit vielleicht häufigste Form der Lüge handelt: das Leugnen. Hier liefert doch die Wahrheit, etwa das Genaschthaben, den anschaulichen Inhalt der Unwahrheit: Ich habe nicht genascht. Das wirkliche Erlebnis wird vorgestellt, reproduziert und ausgedrückt, Nicht-genascht-haben kann doch nicht einmal, scheints, angenommenes Erleben sein. Bei folgender Besinnung schwindet der Anstofs: „Ich habe etwas nicht getan“ heifst immer nur: da und dann nicht, schliefst also immer die positive Behauptung ein: damals und an jenem Orte habe ich etwas anderes getan, das etwa durch ein Alibi inhaltlich genau zu bestimmen wäre. Logisch ausgedrückt, sagt der Leugner nicht absolute Negation aus, sondern, mit Hilfe der — geleugneten — Wahrvorstellung, das unbestimmte, aber bestimmbar gedachte, als erlebt behauptete zweite Glied einer vollständigen Disjunktion. Von der positiven, erfinderischen Lüge unterscheidet sich diese Form also dadurch, dafs der Wahrinhalt im Augenblick der Aussage sich nicht in der „Verdrängung“ befindet, da er ja durch den Frager („Hast du genascht?“) ins Bewufstsein gerufen wird, dafs er also durch die Antwort zunächst aus dessen Bewufstsein verdrängt werden soll. Denn psychologisch bewirkt die Verneinung, wenn sie Glauben findet, Abwendung der Aufmerksamkeit von der mit ihr verbundenen Vorstellung; sehr plötzlich und gefühlsstark erleben wir diese Abkehr durch ein Nein, wenn das „Ja“ sehr gefürchtet worden ist, als Erlösung. Sie mufs also psychologisch mit dem Verstecken und Verschwinden zusammengehalten werden. Wie sich im individuellen Leben diese Wirkung entwickelt, werden wir an einer Vorstufe der lügenhaften Leugnung zu erfahren suchen.

Ebensowenig wird unsere Definition gefährdet durch Lügen

über Zukünftiges: Versprechungen etwa, die im Widerspruch zu einem schon gefafsten Entschlufs gegeben werden (Willenslügen). „Ich werde morgen kommen“ ist nur ein anderer Ausdruck für: „Ich bin jetzt entschlossen, morgen zu kommen“. Nur angenommenes Erleben (der Wille zu kommen) kommt zum Ausdruck an Stelle des als wirklich beurteilten (Ich will mein Nichtkommen), nicht an Stelle eines blofs vorgestellten, was ein — willensfreies, objektives — Zukünftiges wäre. Die Wahl geht vor sich zwischen als wirklich beurteiltem und blofs angenommenem Wollen, zum Ausdruck gelangt das letzte.

Noch einfacher verstehen sich Lügen über Zukünftiges, das dem Willen entzogen ist („Morgen regnets Taler“). Zukunft haben wir als Vorstellung, ausgestattet mit irgendeinem Grade inhaltlicher Wahrscheinlichkeit und subjektiver, aktueller Überzeugung. Weissagt etwa ein guter Meteorologe wider seine Überzeugung, so teilt er statt des Urteils über Wirklichkeit, das ihm Wahrnehmung und Erfahrung aufnötigt, blofses Annahmeerlebnis in der Form des Urteils mit. Psychologisch liegt der Fall wie bei der historischen Lüge.

III. Verhältnis des wissentlichen Falschausdrucks zu anderen Formen der Umbildung der Wirklichkeit (dem Komischen und dem Ästhetischen).

§ 16. Der Konflikt mit einer Wirklichkeit rückt die blofse Annahme zum Zweck der Täuschung durch Falschausdruck an jenes grofses Reich von Ausdrucksformen, dessen Zweck es ist, den Geltungsanspruch von Erscheinungen und Vorstellungen durch Blofslegen von Widersprüchen an ihnen zu vernichten: des Komischen in allen seinen Schattierungen, zu denen Scherz, Witz, Zweideutigkeit gehören.[1]

Da wir diesen Dingen hier nur nachgehen, um den wissentlichen Falschausdruck in seiner Eigenart zu fassen, so wollen wir uns an die einfachste Form halten: das sprachlich ausgedrückte Komische im Witz. Seine objektive Bedingung ist das Zusammentreffen zweier sonst unvereinbar scheinender Vorstellungskomplexe in ihrer sprachlichen Bezeichnung. Je unlösbarer die Bezeichnung an jeden der Komplexe gebunden war, um so verwirrender dies Aneinanderhalten, um so gröfser die

---

[1] Die Zusammengehörigkeit aller dieser Tätigkeiten weist Bergson S. 109 ff. treffend nach.

Überraschung. „Der Mensch ist ein zweibeiniges Tier ohne Federn", definiert PLATO — da hält DIOGENES den Hörern ein gerupftes Huhn hin. Beide Urteile sind formal richtig, und doch unvereinbar, damit wird die Urteilswirklichkeit, in der das Subjekt des Urteils durch die Prädicierung seine feste Stelle zu erlangen strebte, unvollziehbar, die Überzeugung, die beiden widersprechenden Urteilen zukäme, wird ihnen verweigert, und dem Prädikat, das zwei unvereinbare Komplexe zugleich zu bewältigen sich unterfing, wird über seine Ohnmacht mit Lachen quittiert. Der Witz ist somit der Feind der Urteilswirklichkeit, soweit sie sich durch die Sprache vollzieht. Er hält den Vorgang, der von der Vorstellung über ihr urteilendes Erfassen ins Zeichensystem der Denkwirklichkeit strebt, in zunächst peinlicher Schwebe und nimmt ihn ins Spiel zurück, indem die vom Witz aneinander geworfenen Komplexe nun ihre Prädikate austauschen und auf diese Weise gegenseitig unmöglich machen, aus individuellen Dingen mit ihrem Geltungsanspruch zu Phantasiegebilden degradiert werden.

Natürlich wirkt nicht jede Übertragung von Attributen schon komisch. In ihr besteht ja jede Schlufsfolgerung. Hierzu kommt also: dafs der Scheinattribution keine praktische Folge gegeben werden kann. Oft genug geschieht es ja, dafs, was ein Witz schien, Wirklichkeit wird, dafs z. B. Shylock sein Recht auf das Pfund Fleisch einklagt. Und umgekehrt: unentrinnbar scheinende Folgerungen werden zu Witzen, indem ihnen auf unwahrscheinliche Weise genügt wird. Der Betrug am Teufel ist typisch für diese entwirklichende Ausbeutung des Schlufsverfahrens, und die Polemik des Mittelalters, die sich gern in Syllogismen aus Metaphern bewegt, wirkt heute so komisch, wie sie sich ernst nahm. Dafs sie durch Schlüsse die Wirklichkeit aus den Angeln heben will, läfst sie uns von Erfahrung Überlasteten kindlich scheinen. Dafs Kinder durch solche Schlufsfolgerungen lachen machen, ist eine alltägliche Beobachtung, dafs sie aber das Überraschende daran fühlen und auszunutzen suchen, lehrt ein Beispiel: O. L., 2; 8: Jetzt seh' ich aus wie der Vater. — Die Mutter: Ja, ja; aber jetzt trink dein Fläschchen. — O.: Ich habe nie desehn, dafs Vater Fläschchen trinkt. — Wäre hier nicht der Wunsch der Vater des Schlusses, hätte der Junge sich seinen Vater an der Flasche saugend vorgestellt — Austausch der Prädikate —, so wär's ein Witz. COMPAYRÉS zweijähriges Söhnchen legt auf die Frage: wie spät es sei, die Hand aufs Herz und antwortet lachend: „2 Uhr." (S. 148.)

Wenn also im ersten Stadium der Witzwirkung die Unzulänglichkeit der Sprache wenn auch noch so flüchtige Spannung und Verwirrung stiftet, ist das zweite Stadium lustvoll, weil die entwürdigten Wirklichkeiten zum Spielzeug der Phantasie ge-

worden, die Freiheit des Hörers wieder hergestellt ist. So scheint der Witz, da er von der Wirklichkeit löst und in die Ungebundenheit des Phantastischen führt, der Kunst verwandt, und tatsächlich gehen Witz und poetische Metapher unmerklich ineinander über, einst bewunderte Bilder in der Dichtung des Mittelalters wirken auf uns wie Kalauer. Dennoch ist die Grenze fürs Gefühl deutlich: die komische Phantasie ist, auch wo sie komponierend erscheint, immer auflösend, die künstlerische gestaltend, organisierend.

Das Mechanische, die Starrheit, in die die Komik das Lebendige zwängt, macht BERGSON zum überaus ergiebigen Grundprinzip seiner Analysen. Nur seiner Teleologie des Komischen wird man nicht unbedingt zustimmen können. Das Lachen ist nach ihm die Rache der Gesellschaft an dem, was sich von ihr abschliefst, sei es durch intellektuelle oder emotionelle Starrheiten und Sonderbarkeiten, sei es durch moralische; denn die Gesellschaft lebt vom Wandel und braucht das Bewegliche, Schmiegsame. Diese Deutung ist nicht zwingend. Die Komik zieht auch das Erhabene in den Staub, d. h. das, was Ehrfurcht gebietet. Das aber ist das in seiner Eigenart Anerkannte, und die Existenz dieses Gefühls bedeutet die Anerkennung, dafs der Gesellschaft die Individuation eine ebenso wichtige Funktion ist wie die geschmeidige Anpassung. Wenn sich die Komik so gern an das Erhabene macht, so beweist das nur, dafs sie auf die Neigung spekuliert, sich von der Unlust, die der Ehrfurcht beigemischt ist, durch Stimmungsumschlag zu befreien, indem sie dieser Neigung mehr oder minder plausible Gründe liefert. Sie bedient also einen Trieb, der an seiner Wurzel durchaus nicht sozial ist, wenn sie das unfafsbar Individuelle durch ihre von BERGSON so fein herausanalysierten Rezepte für den Magen der Masse zubereitet, wenn der Witz die Fertigkeit der Dingwelt in Phantasmen auflöst — denn jene trifft er zuletzt, nicht die Sprache, wie BERGSON will. In jedem Lachen über etwas[1] kündigt sich Befreiung von Druck und Gefühl der Überlegenheit an: es ergreift Besitz von seinem Objekt auch noch als Lächeln des Wiedererkennens, immer enteignet es eines Fremdes. Aufgabe der Komik ist es, den Hörer und Beschauer die Zersetzung und Entseelung des Fremden an dem Gegenstande selbst vollziehen zu lassen, den Geltungsanspruch des Eigenlebigen durch Nachweis von Widersprüchen, Starrheiten, Einseitigkeiten zu vernichten. Dies ist der Ursinn: Das Komische zieht den Zerstörungstrieb aus der Aktivität des Wollens ins Geistige, formt ihn nach den Kategorien der extensiven Teilung — BERGSONS Mechanisierung — und erweist sich als Dienerin des Siegesgefühls, mithin — aristotelisch zu reden — als dessen Katharsis, d. h. Reinigung und Abreaktion, das genaue Gegenstück zur Katharsis von Furcht und Hoffnung, der Wirkung des Tragischen; also haben Spannung und Lösung jede eine

[1] Natürlich nicht von automatischen oder konvulsivischen, sondern nur in demjenigen mit Ausdruckswert.

eigene Kunstform entwickelt. Damit hätten wir denn sekundär auch einen sozialen Zweck des Komischen, wenn auch nicht den Bergsonschen gewonnen — wenn darauf für die Sache überhaupt etwas ankäme. Daſs aber die Komik in ihrem innersten Wesen nicht ein Kind des sozialen Triebes ist, mag daraus erhellen, daſs sie sich im Grotesken selbst unrecht gibt und aufhebt. Es ist bezeichnend, daſs Bergson für dessen Eigenart in seiner Theorie keine Stelle hat. Daſs der Humor den umgekehrten Weg macht, wie die Komik, hat Bergson gesehen, aber nicht die für seine These verhängnisvolle Folge.

Die künstlerische Apperzeption geht darauf aus, eine dargebotene Vorstellung dadurch, daſs Gefühle und Anschauungen auf sie übertragen werden, wahrnehmungsnäher, individueller zu machen; der Witz schiebt unvereinbare Vorstellungen ein, löst und zerstört so Wahrnehmung und Auffassung.

Dadurch daſs die Komik nur durch das Gegenbild der Erlebniswirklichkeit wirken kann, sondert sie sich scharf von der kunstschöpferischen Phantasie — theoretisch, nicht unbedingt im Menschen —. Weil Ziegler (S. 291) mehr die Übergänge vom Witz zur Kunst betont, bleibt seine Theorie des Komischen einseitig (s. besonders S. 172/3). Ihm scheint die „Strafe für die Unvernunft" der wesentliche Erreger der Lust. Daſs er sich diese Strafe in einer komischen Handlung wirklich vollzogen denkt, ergibt seine Forderung, daſs sie nicht zu schwer sein dürfe, um nicht durch Mitleid die Komik zu vernichten. Dagegen wirken am komischsten gerade Gestalten, die den Dunstkreis ihrer „Unvernunft" nie lüften können, solche gerade sind die Lieblinge des Humors, der durch ihre Verbiegungen hindurch einen Wert ahnen läſst, der immer wieder unsere Überhebung über ihr Lächerliches dämpft. Ferner ist das Komische — ähnliches muſsten wir gegen Bergsons soziologische Fassung sagen — oft genug Lust an der Unvernunft, Spiel mit dem Begriff. Darum ist es drittens irrig, daſs die Auflösung des Widerspruchs für das Gefallen am Komischen wesentlich sei (S. 171). Nicht der Widerspruch selbst, sondern die peinliche Spannung, die er bewirkte, muſs aufgelöst werden, er muſs freilich überwunden werden, aber nicht auf seinem Gebiete, dem Logischen. Glänzende Witze gibt es, die durch die Unerschöpflichkeit ihres Widersinns wirken. Wenn er schlieſslich fordert, die Glieder des Widerspruchs dürften nicht allzu groſs und bedeutend sein, so scheint er mir ins Ethische abzuschweifen. Die Travestie, die Satire, oft auch die Ironie leben davon, daſs sie das erhaben Isolierte, sei es auch momentan, nivellieren, das Starke in seiner Schwäche zeigen. Mir scheint, jede gelungene Karikatur ist eine überzeugende Widerlegung der drei Zieglerschen Merkmale des Komischen. Sie deuten auf das Richtige, sind selbst aber ganz einseitig aus den besonderen Bedingungen des höheren Lustspiels abgelesen.

Man denke an Karikaturen wie Buchs Napoleon aus einfachen geometrischen Gebilden, oder an einen plumpen Scherz: „Welch ein Riese!" um einen kleinen Menschen zu verspotten.

Immer stellt sich das Komische in Widerspruch zu der eindeutigen Objektivation sowohl der Kunst als adäquater Versinn-

lichung eines Erlebens[1], als auch des Erfahrungsinteresses, das auf adäquate Stellvertretung des Erlebens im Ausdruck zielt, es stellt sich über das praktisch-objektive Denken wie über die objektivierende Kunst und findet sein letztes Genügen im Subjektiven, dem Gefühl der Überlegenheit über beide. Diese zerstörende Tendenz des Witzes, Spottes, der Ironie, auch als Anlage und Gewöhnung bekannt genug und in berühmten Gestalten der Dichtung lebendig, aber auch die Mittel, die sich diese Tendenz schafft, vor allem die Herabsetzung des Gegenstandes, bringt sie psychologisch oft in die Nähe der Lüge; der Geist, der stets verneint, ist ja zugleich der Geist der Lüge. Wenn ich höre: „In Essen sterben alle Leute an der Ruhr" — und kenne das Flüſschen dieses Namens nicht, so fühle ich mich angelogen, und ein boshafter Witzbold mag sich wohl auf diesen Nebenerfolg etwas einbilden. Ein echtes Urteil trifft hier mit einem Scheinurteil im gleichen Ausdruck zusammen, und wird von dessen Unvollziehbarkeit mit getroffen, gleichsam mitentwirklicht, wird nicht als Bereicherung der Erfahrung aufgenommen, mithin gleichgültig. Deshalb braucht nur die Absicht der Täuschung

[1] In ähnlicher und doch charakteristisch verschiedener Weise hebt das Groteske den Geltungsanspruch von Erlebnissen auf. Während das Komische die Verankerung der Erscheinung in der Wirklichkeit vereitelt, vernichtet das Groteske ihre Verfestigung in die ästhetische Form. Wenn etwa von einem Kapitäl sich Fratzen in heftiger Bewegung ablösen, so streitet das Gefühl, das es als Architekturform vermittelt, mit dem entgegengesetzten, das die aus dem architektonischen Zusammenhange losgelösten verselbständigten Gebilde, wecken. Indem aber beide Bildungen in der Anschauung beständig ineinander übergehen, kommt jene Gefühlsverwirrung zustande, jenes Sichfordern und Sichaufheben von Affekten, auf das das Groteske abzielt. Während daher das Komische sich in Heiterkeit auflöst, weckt jenes eher Unlust. Wie die Illusion den in ihr Begriffenen zwischen zwei Wirklichkeiten, so hält das Groteske den Beschauer zwischen zwei Formwollungen in peinlicher Schwebe. Anders faſst Lipps (Komik und Humor S. 170) das Groteske: als komische Darstellung, „für welche die Karikatur, die Übertreibung, die Verzerrung, das Unglaubliche, das Phantastische das Mittel zur Erzeugung der komischen Wirkung ist". Wir glauben, daſs damit die beschriebene Eigenart, die sich auch an der Geschichte des Wortes beglaubigt, nicht getroffen ist.

Das Gefühl des Grausens, das sich bei letzten Konsequenzen komischer Situationen meldet, bedeutet die Verurteilung des Komischen durch das Groteske: Vor der Vernichtung, die das Ende aller Entwürdigung des Individuellen durchs Komische ist, erstarrt das Gelächter des Überwinders, der Tod des Pierrot rächt das Lachen über den Bajazzo.

zur Zweideutigkeit zu treten, diese also für den Nichtversteher eindeutig zu werden, um sie in Lüge zu verwandeln. Nichts weiter war z. B. für den Standpunkt des Krösus der zweideutige Orakelspruch, der ihn über den Halys trieb, oder für die verräterische Tarpeia das Versprechen der Krieger, ihr zu geben, was sie am linken Arm trügen: eure Ringe für meinen Arm — meinte das Mädchen, unsere Schilde auf deinen Leib — dachten die Soldaten. Sie hielten ihr Wort und brachen ihren Vertrag: ein agierter Witz. Alle Zweideutigkeiten, die aus dem Spiel zwischen eigentlicher und metaphorischer Verwendung eines Ausdrucks sich ergeben, erhalten für das feinere Gefühl etwas Verlogenes, wenn sie in Gesellschaft absichtlich nur für einen Teil der Anwesenden verständlich bleiben sollen, etwa den männlichen. Denn der Witzbold bricht damit einen stillschweigenden Pakt: die Kommunion der Geister. Mit den Verstehenden zusammen ergötzt er sich spielend, an den Nichtverstehenden freut er sich seiner Überlegenheit, sei es, dafs er sie zu falschem Urteil verführt, sei es, dafs er sie perplex, d. h. momentan urteilsunfähig macht. Daher wird man denn genau wie für Lügen auch für Schaden aus Scherzen verantwortlich gemacht, wenn man dem Mifsverstand nicht gehörig vorgebeugt hat. In dem Mafse nämlich, als ein anderer durch das Scheinurteil genötigt wird, zu urteilen und zu handeln, wie durch ein echtes, wird auch der Witz selbst zur Handlung, und wenn und sofern der Witzelnde diesen Erfolg beabsichtigt, zur Lügenhandlung, so dafs man schroff behaupten könnte, der Handelnde sei immer witzlos. Eine Zwischenform vom Witz zur Lüge aus Zweideutigkeit sind Spott und Hohn, wenn das Scheinurteil zwar von keinem Hörer geglaubt wird, aber doch die gleiche Wirkung hat wie die Überzeugung, z. B. durch seine sinnfällige Aufdringlichkeit sich dem Verspotteten unzertrennlich anheftet.

Finden wir somit Entwirklichung des Gegenstandes durch Unangemessenheit zwischen ihm und seinem Ausdruck an der Wurzel aller Komik, also einen Gegensatz zwischen dem Anspruch einer Wirklichkeit und dem, was zugleich mit ihr zum Ausdruck kommt, so werden uns die Übergänge zwischen Witz und wissentlichem Falschausdruck zwar verständlich, dennoch ist es sachlich wichtig, die begriffliche Scheidewand deutlich zu ziehen. Das Komische verlangt durchaus, dafs die unvereinbaren Vorstellungen und der sie scheinbar vereinende Ausdruck

alle drei einander vor dem Bewufstsein halten, der Prozefs der Lüge beruht auf Verdrängung und Unterdrückung der Wahrvorstellung und ihres adäquaten Ausdrucks. Die Unvereinbarkeit der zueinander genötigten Vorstellungen fliefst im Komischen aus deren objektiven Merkmalen oder Tendenzen, in der Lüge aus den Zwecken des Lügners. Die Wirkung des Komischen verläuft ganz in ihm selbst, also in der Sphäre des Ausdrucks — hierin der Kunst verwandt — die Lüge bezweckt Fremdurteil über Wirklichkeit und diesem gemäfses Handeln und weist durch ihre Tendenz immer von sich weg auf einen Endzweck.

§ 17. Wo der Zweck nicht hinter dem Tun selbst liegt, kommt es zu den Spielformen der Lüge: Scherz, Übertreibung, Irreführen, Hänselei und Münchhausiade sind im Bereich des Ausdrucks genau das, was im Motorischen engeren Sinnes die handgreiflichen Scherze sind (practical joke): Kampfspiele. Ihre Tendenz ist also die Erweiterung der Machtsphäre dieses Ichs auf Kosten eines anderen. Diese Tendenz erfüllt sich aber nur in Handlungen. Während der Erwachsene, wenigstens der Kultiviertere, seinen Scherz still geniefsen, oder seine Fähigkeit darin sportlich mit der anderer messen mag, braucht das Kind zur Vollendung seines Vergnügens durchaus die Gewifsheit, dafs der Angeführte sich wirklich unterlegen fühlt und unterstreicht ihm seine Niederlage gern durch höhnende Gebärden und die damit verbundene Mitteilung der Wahrheit; sie charakterisiert das Spiel im Gegensatz zum Ernstfall: der Lüge; ist aber nicht letzter Zweck, wie im Sichmitteilen, sondern nur Mittel des Siegesgenusses. Der Scherz ist also zunächst, ehe er ästhetisch verwertbar wird, eine Intellektualisierung des Kampfinstinkts (wie das Liebesspiel eine solche des geschlechtlichen), und das Gleiche mufs von der Lüge gelten.[1] Der Falschausdruck

[1] Von dieser spielerischen Lüge äufserlich oft gar nicht, psychologisch sehr deutlich unterschieden ist die Aufschneiderei aus Eitelkeit, Wichtigtuerei, wobei der Aufschneider die Bedeutsamkeit seiner Mitteilungen benutzt, um sich selbst zu erhöhen, das Staunen über die Tatsache als Bewunderung seines Ich geniefst. Die Lüge dient ihm nicht als Waffe und sein nächster Zweck ist nicht das Bewufstsein, mehr zu sein, sondern das Bewufstsein, als mehr anerkannt zu sein. Denn der Eitle ist schon sozialisierter Egoist, während der Scherzende antagonistisch bleibt. Dieser bedarf der Auflösung des Scherzes, um dem anderen seine Überlegenheit fühlbar zu machen; dem Eitlen liegt daran, dafs die Täuschung bestehen bleibt. Nun

ist Kampfmittel, er ist das, was man die Technik der Lüge genannt hat: eine solche Zusammenstellung der Ausdrucksmittel für bloſs Mögliches, daſs dies als wirklich beurteilt werden kann, ihr Ideal also: höchste (subjektive) Wahrscheinlichkeit.

§ 18. Oben war das Problem der Lüge aus dem Reiche der zweckfreien Phantasie herausgewiesen worden. Nun spricht man aber erstens viel von unwahrer, verlogener Kunst, zweitens weisen Begriffe wie Schein, Illusion, Täuschung, Scheingefühle auf eine Beziehung sowohl des Kunstschaffens wie des Kunstgenieſsens zu etwas Auſserästhetischem, das dem Verhältnis zwischen Wahrinhalt und Falschausdruck, das uns hier beschäftigt, irgendwie analog sein muſs. Die Kunst ganzer Zeitalter wird zuweilen von den Nachfahren, deren verändertes Lebensgefühl eine veränderte ästhetische Vergegenständlichung verlangt, mit diesem Makel belegt. Meist läuft, wie in den Kämpfen der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts, eine Verwechslung zwischen Wirklichkeitshunger und Streben nach Wahrheit dabei unter. Wir fragen hier nicht nach dem Recht: nur danach, was damit gemeint sei, und wir verstehen das aus einem allgemeinen Zweck der Kunst: durch sinnlichen Ausdruck einen Seelenzustand wiederzugeben. Verrät der Ausdruck, daſs das Erlebnis, das er darstellen soll, nicht bestanden hat, so ist er unwahr. Damit aber verrät er, daſs der Zweck des Darstellers kein künstlerischer war, sondern nur ein gesellschaftlicher: die Wirkung auf das Publikum.

Die zweite Überlegung geht die Kunst als Ganzes an in ihrem Verhältnis zur Wirklichkeit des Erkennens (Natur) und des Handelns. Soviel können wir unserer Definition der Lüge ent-

---

kommt es oft vor, daſs auch der Scherzlügner die Wahrheit für sich behält und seine Überlegenheit für sich genieſst. Auch so unterscheidet er sich vom Eitlen in dem Motiv der Lüge: den anderen „dumm zu machen", ihn also intellektuell zu besiegen, während dieser den anderen staunen machen will, sich ihm als einen positiven Wert aufdrängen will auf der Grundlage gemeinsamer Wertungen. Seine Lüge liegt also um eine Etappe weiter vor dem Endziel als die des Spaſsmachers. So gewinnen wir diese drei Verhältnisse zur Wirklichkeit: ihre lustvolle Auflösung durch das Komische, den erhöhten Genuſs an ihr durch ihre Scheinauflösung für einen anderen, im Lügenspiel, ihre Negation zu Zwecken, denen sie sich nicht als Mittel einfügt: eigentliche Lüge im landläufigen Sinne. Das Komische ist ein Spiel gegen die Wirklichkeit, die Scherzlüge eines mit Hilfe der Wirklichkeit, die Lüge ist Ernst gegen die Wirklichkeit.

nehmen: daſs von einer Konkurrenz der objektiven Wirklichkeit und der kunsterschaffenen nicht ernsthaft zu reden ist. Beide sind auf die Empfindung angewiesen, aber für Handeln und Wissen dient diese zur Bildung von Realitätsurteilen, als Motiv des Wollens oder Hinweis auf konstante Beziehungen, Gesetzmäſsigkeiten — für die Kunst als zu formendes Ausdrucksmittel für innere Schauungen. Wegen der Gemeinsamkeit der sinnlichen Sphäre mag der naive Praktiker, der die Absicht der Kunst nicht versteht, getäuscht werden, der Bauer auf das Begräbnis des ermordeten tragischen Helden warten; aus demselben Grunde versteht auch der Künstler, für den alle Erscheinung nur zu formendes oder geformtes Kunstwerk ist, nie Hinweis auf etwas hinter ihr, den Zweck der die Sinnlichkeit nivellierenden Erkenntnis nicht leicht, verwechselt Wahraussage über Wirklichkeit mit unproduktiver Wiederholung. Irrtum und Lüge werden ihm, der, nach GOETHES Wort als Künstler Pantheist ist, produktive Momente einer monistisch gedachten Weltentwicklung. So ein Grenzüberschreiter ist NIETZSCHES Übermensch, der aus seinem inneren Erlebnis neue Menschheitsziele und Lebensformen herausstellt, der deshalb von nützlichen Lügen reden kann, weil er sich als absolut gebietender Neuschöpfer von keinem Schondagewesenen — und das ist jeder als wahr beurteilte Inhalt — binden lassen darf, auch nicht durch Erkenntnisbedingungen, die als Schemata zu Fragen die Wahrhaftigkeit des Antwortenden voraussetzen. Das Wunder des genialen Schaffens [1], immer im höchsten Sinne individuell, einmalig und neu in jedem Werke, ersetzt hier die Welterklärung, die nach dem Überindividuellen, Allgemeingültigen, Dauernden sucht, in deren Dienst sich auch die genialste, unvorhergesehendste Intuition des wissenschaftlichen Kopfes stellt. Hiermit soll nur ein Motiv NIETZSCHEschen Denkens auf eine dauernde Disposition des Philosophen zurückgeführt, nicht philosophische Kritik geübt werden.

Das Problem des Scheins taucht in der Ästhetik an zwei Stellen auf: im Verhältnis des Darstellenden (Kunstwerks) zum Dargestellten (Motiv, Vorwurf), und in der Ästhetik des Kunstgenusses und der Kunstreproduktion, als Scheingefühl, Verhalten des Genieſsenden zum Kunstwerk, verglichen mit den Gefühlen

---

[1] besonders, „Also sprach Zarathustra“ 3. Von alten und neuen Tafeln.

gegenüber aufserästhetischem Erleben („Ernstgefühlen" nach WITASEK). Für uns genügt es, nur das erste Verhältnis zu betrachten. Seine Klärung klärt auch das zweite. Denn falls ein genereller Unterschied zwischen den Gliedern des ersten Verhältnisses besteht, mufs er auch einen Unterschied in der Gefühlswirkung beider zur Folge haben. Ob die Kunst die Wirklichkeit erreichen könne, ist nur eine Frage der künstlerischen Technik. Ob das aber ihr Ziel sei, darauf kann erst geantwortet werden, nachdem man diese erstrebte Wirklichkeit bestimmt hat. Als Komplex von Empfindungen kann sie nicht gemeint sein, denn mindestens Musik, Architektur schaffen sich ihre Komplexe erst neu. Mithin kann Nachahmung des sinnlich Gegebenen nicht der gemeinsame Zweck aller Künste sein, und wofern Zweck einiger, doch nicht deren letzter, falls allen Künsten etwas Gemeinsames zugrunde liegt. Dieses kann also nur in der Wirkung gesucht werden, und zwar nicht in der Wirkung der sinnlich gegebenen Wirklichkeit vor ihrem Durchgang durch die künstlerische Seelenverfassung — dann wäre die Kunstschöpfung unnützes Duplikat des Lebens —, sondern nur in der Formung, die sie durch diesen Prozefs erst erhält. Durch eine so allgemeine Bestimmung sind offenbar der ästhetischen Umsetzung eines Erlebnisses unendliche Möglichkeiten gelassen, und auch der Frage nach der menschheitlichen Bedeutung der ästhetischen Gemütsverfassung ist nicht vorgegriffen. All diese Probleme sind ja hier unsere Sache nicht. Nur das ist wichtig: Jedes Kunstwerk will den Zustand seines Schöpfers mit Hilfe von Anschauung — im allgemeinsten Sinne, der jede Art von Empfindung umfafst — wiedergeben und diesen Zustand im Geniefsenden wiedererzeugen, nichts weiter, gleichgültig ob damit eine Abreaktion von bestimmten Affekten (ARISTOTELES) oder eine Lösung vom Wollen (SCHOPENHAUER) oder sonst ein gemütlicher oder geistiger Erfolg eintritt. Damit scheidet sich die Vermittlung von Kunstgenufs grundsätzlich von jeder anderen Art Mitteilung. Diese ist Handlung, hat zum Endzweck Handeln oder Nichthandeln, also ein bestimmtes Wollen des anderen, soll, ob Wahr- oder Falschausdruck, ihm ein Ausgedrücktes so repräsentieren, dafs es für ihn Motivkraft bekommt, im ausgedrückten Inhalt liegt also die Bedeutung des Ausdrucks. Hinter ihn zurück und von ihm fort geht der Wille des Mitteilenden: eine Zerfällung, die dem Kunstschaffen ganz fremd ist: dessen Sinn und Zweck ist

die von der künstlerischen Phantasie geleitete Umsetzung des Erlebens in den ästhetischen Zustand, der den Gegensatz von Ausdruck und Ausgedrücktem gar nicht mehr kennt. Soweit also Täuschung in echter Kunst eine Stelle hat, mufs sie sich von der lügenhaften Täuschung so unterscheiden, wie die Kunst von der Praxis: durch die Wirkung: sie sind Hilfen zum ästhetischen Zustand, die Lüge: Mittel, fremden Willen zu motivieren; jene unterstützen den ästhetischen Affekt durch die Gefühlstöne der nachgeahmten Wirklichkeit, die Lüge unterdrückt die Wahrnehmungswirklichkeit gegenüber einer angenommenen, die dem anderen als Material zur Bildung von Urteilen über Wirklichkeit zum Zwecke des Handelns angeboten wird. Soweit etwa ein Erzähler ein naives Publikum dadurch erst ködern mufs, dafs er in ihm den Glauben an Wahrheit des Erzählten weckt, es also im eigentlichen Sinne anlügt, stehen er und seine Zuhörer aufserhalb des Ästhetischen, ebenso etwa ein Maler, dessen Ehrgeiz sich mit der Vortäuschung des Dreidimensionalen auf der Fläche erschöpft. Solche Illusionskunst schlägt aber sofort in ihr Gegenteil um: den Realismus, wenn, was ihr Mittel ist: die vorgefundene Wirklichkeit, zum treibenden Motiv und Ziel des Schaffens wird. Sein Ethos ist die schöpferische Entdeckung des Ästhetischen in der Anschauung. Eindruck und Ausdruck sollen sich decken nicht um Illusionen zu wecken, die doch unvollziehbar wären, sondern weil der Eindruck das künstlerische Erlebnis in seiner Reinheit selber ist. Wie weit der moderne oder sonst ein Impressionismus diesen Anspruch erfüllt, ist hier nicht zu erörtern; dafs er das Programm gröfster Künstler hat werden können, genügt, um alle ästhetischen Illusionstheorien zu widerlegen, die alle und jede Kunstwirkung auf irgendeine Form der Fremd- und Selbsttäuschung zurückführen wollen. K. Langes Illusionsgefühle, d. h. Gefühle bei Gelegenheit bewufster Illusion[1] bezeichnen nur eine Klasse von besonders leicht ästhetische Wirkungen auslösenden Gefühlen. Die ästhetische Illusion nimmt die anschaulichen Elemente der nachgeahmten Wirklichkeit in sich auf, die lügnerische Täuschung verdrängt den Vorstellungsinhalt der Wirklichkeit durch den angenommenen. Jene zielt darauf ab, die von dem Nachgeahmten ausgelösten

[1] s. über diese Korrektur Joh. Volkelt.

Affekte[1] in die ästhetische Wirkung hineinzuverarbeiten, diese will das subjektive Verhalten des Getäuschten zur unterdrückten Wirklichkeit zerstören. Jene ist Endzweck, wenn die ästhetische Wirkung erreicht ist, und da auch der Künstler nur diese will, so will er seine eigene Illusion mit, und es gibt entweder zwei Getäuschte oder gar keinen — beim Lügen aber immer den Täuschenden und die getäuschte Partei.

Wenn trotz so tiefer Unterschiede illusionistische Kunstwerke oft ähnlich herber Verurteilung verfallen wie wissentlicher Lug und Betrug, so kann das nur daher kommen, dafs sie die Gefühlswirkung der nachgeahmten Wirklichkeit auf den Geniefsenden ausbeuten, um künstlerische Schwächen zu verdecken, um über den Mangel ästhetischer Umsetzungskraft hinwegzu t ä u s c h e n.[2] Der Beschauer oder Hörer soll staunen oder gerührt sein und sich ästhetisch affiziert glauben. Das ist z. B. das Odium, das auf der sogenannten Tendenzkunst lastet, deren Begriff doppelt widerspruchsvoll ist: indem sie 1. beweisen will, für ihre These Allgemeingültigkeit beansprucht, während das Kunstwerk absolut individuell ist — so dafs sie, statt den Verstand zu überzeugen, höchstens das Gefühl überreden kann —; indem sie 2. über die ästhetische Wirkung hinaus einen aufserkünstlerischen Zweck will.

Freilich enthüllt sie damit nur eine innere Antinomie des Ästhetischen überhaupt: der Gegenstand der Kunst: das Willensleben geht nie in ihre reine Zuständlichkeit ganz ein, der Gehalt sprengt die Form. „L'Art pour l'Art" würde den Verzicht auf das Leben und Einschränkung auf Technik bedeuten, vor allem aber den Verzicht auf die Tragik, die Prägnanz der Kunst. Tragisch aber ist ein Kunstwerk, das die Lösung der Spannung, also die ästhetische Wirkung aus dem Bereich der Lebensmöglichkeit hinaus verlegt; damit aber auch aus sich selbst: denn indem es erschüttert,

---

[1] Der Überdrufs am Tragischen zeigt sich deshalb heute darin, dafs die Forderung der inneren Wahrhaftigkeit weniger an das Kunstwerk, als an den Darsteller gerichtet wird. Der artistisch gerichtete Kunstgenufs fühlt sich von der Aufrüttelung seiner Ernstgefühle durch das Problem des Werks überrumpelt, lehnt sie ab und hält sich an die Sensationen, die ihm die wechselnden Situationen der dargestellten Menschen bieten: er inthronisiert gern den Schauspieler und den Regisseur.

[2] Selbst der Verismus strebt nach Leibhaftigkeit und Dinglichkeit nur um der ihnen eigentümlichen Emotionen willen. Ist er doch dem phantasiebeherrschten Mittelalter fremd und ein Erzeugnis der nüchterneren Renaissance, ja in seinen barocksten Leistungen Kind einer blasierten Kunst, die nicht täuschen wollte, sondern verblüffen.

setzt es die Abwehraffekte aus bedrohter Selbsterhaltung an seinen Abschlufs, verzichtet auf die ästhetische Auflösung der heraufbeschworenen Ernstgefühle. Wegen dieser Rückweisung auf das Willensleben in seinen stärksten Konflikten wird vom tragischen Kunstwerk vor allem andern Wahrhaftigkeit gefordert, das Mitgefühl will „nicht ohne grofsen Gegenstand sich regen" und ist getäuscht, wenn das tragische Ende nicht notwendig war, wenn das Schicksal nicht aus dem Werke wuchs, sondern nur aus dem Handwerk.

IV. Zur Entwicklung der Fähigkeit zu wissentlichem Falschausdruck.

§ 19. Wenn die gelieferte Beschreibung alle wesentlichen Bestandteile des bewufsten Falschausdrucks enthält, so dürfen wir daraus für seine individuelle und Gattungsentwicklung den Schlufs ziehen, dafs wir immer erst dann und da Lüge antreffen können, wo jene Bestandstücke vorausgesetzt werden dürfen, und da und dann nicht mehr, wo eins weggefallen ist: sei es das Urteilsvermögen, die Scheidung von Wirklichkeit, Annahme und Vorstellung, oder die — hier ethisch indifferent gemeinten — altruistischen, interpersonalen Vorstellungen, Gefühle und Urteile, sei es die Fähigkeit zum Handeln (im oben bestimmten engeren Sinne), sei es endlich das Ausdrucksvermögen, und dies in doppeltem Sinne: als motorisches Vermögen zu Gebärde, Geste und Sprache[1], und als intellektuelles Vermögen der beurteilenden Vergleichung von Auszudrückendem, dem seelischen Inhalt, und seinem adäquaten Ausdruck: Bedeutungsbewufstsein. Man kann so von einer Pro- und Regression der Neigung zu täuschen sprechen. Die erste ist von Pathologen oft beschrieben worden, wenn auch nur in allgemeinen Zügen analysiert. Es gibt aber auch eine Altersregression; denn dieselbe Ermüdung des Bewegungsmechanismus, die den Ausdruck unenergisch und unsicher, Greise oft rücksichtslos und unhöflich macht, grofse Künstler auf ihr Innenleben zurückwirft, nimmt ihnen auch Lust und Kraft zur Verstellung — um nur diese leichte Form der Lüge herauszugreifen. Mit der geistigen Kraft der Phantasie, Annahmen zu komplizierten Nachbildern der Wirklichkeit zu gestalten, wird sich auch die Fähigkeit zum Betruge grofsen Stils verlieren. Was alte Leute

[1] Über dessen Entwicklung, soweit sie uns hier angeht, s. Kap. V.

milder, harmloser erscheinen läfst, könnte sie auch wahrhafter machen. Andererseits wird die zunehmende Schwäche, besonders unfriedsamen Naturen, auch deren Kampfmittel: die Unwahrheit, nahelegen.[1]

Interessanter, und vorläufig auch zugänglicher, ist die progressive Entwicklung, deren Problem heifst: Wann ist das Kind[2] so weit, dafs es lügen kann? Wann scheidet es Urteile von Annahmen und wählt zwischen ihnen seinen Ausdruck zu Zwecken?

§ 20. Nach den hohen Anforderungen, die wir stellen, mufs dieser Augenblick ziemlich spät kommen. Daher warnen die Beobachter mit Recht davor, in Falschaussagen ganz junger Kinder die Absicht der Lüge hineinzulesen. Scheiden wir diese Aussagen in solche, die eine Handlung anderer hervorrufen, und andere, die eine Handlung (etwa Strafe) hemmen sollen, so dürfen wir vermuten, dafs die erste Gruppe früher auftritt, da sie nur die Reproduktion der fremden Handlung (in Wunschform) voraussetzt, die zweite aber noch dazu die Repro-

---

[1] Einige Vermutungen über diesen Punkt gestatten ZINGERLES Untersuchungen. Von den Verfehlungen des Alters (von 60 Jahren aufwärts) geschehen danach weitaus die meisten ohne Vorbedacht, sind Affektdelikte (einschliefslich derjenigen gegen die Sittlichkeit) und Gelegenheitsdiebstähle. Die letzten zeigen gegen das voraufgehende Jahrzehnt (50—60 jährige) eine starke, der Betrug noch eine recht merkliche Abnahme, ebenso wie Veruntreuung und Vergehen wider Treu und Glauben im Handel. Dafs der Betrug (etwa 20 % aller Vergehen) einen starken Prozentsatz der erstmals Bestraften aufweist, könnte an dieser günstigen Meinung über die Abnahme der absichtlichen Täuschung irre machen, wenn nicht zweierlei zu erwägen wäre: 1. dafs den Gewohnheitsbetrügern schon in rüstigen Jahren das Vertrauen entzogen worden ist, und 2. (was ZINGERLE betont, S. 19), dafs die Statistik unter Betrug psychologisch sehr Verschiedenes zusammenfafst. Die erste Überlegung gilt in verstärktem Mafse für Veruntreuung u. ähnl. Für die Frauen, deren Kriminalität im Alter relativ noch weiter gegen die der Männer zurückgeht (von etwa 17 auf 16 %) scheint sich das Bild etwas zu verschieben. Die Affektverbrechen treten ziemlich stark gegen Eigentumsvergehen und Betrug zurück. Das hängt z. T. davon ab, dafs sie, wie auch andere Statistiken hinreichend erweisen, leichter rückfällig werden, zum anderen davon, dafs sie später als die Männer vom Altersverfall betroffen werden. Aber auch bei ihnen ist die starke Abnahme der Vergehen mit vorbedachter Täuschung gegen das vorhergehende Jahrzehnt (etwa wie 1 : 5) deutlich, noch deutlicher wenn man den weit geringeren Abfall der 50er gegen die 40er Jahre ins Auge fafst.

[2] Wenn wir von der Tierreihe und der Rasse absehen.

duktion des Aufhörens dieser Handlung und das Festhalten unlustbetonter Vorstellungen. Tatsächlich stehen denn auch wohl alle berichteten Irreführungen ganz junger Kinder (bis etwa $1^1/_2$ Jahr) im Dienste ihrer Wünsche und sind keine Lügen, das heifst der — objektiv gesehen — Falschausdruck hat sich nicht im Kampf mit einer Wahrvorstellung durchgesetzt. Der Säugling, der die Gebärde des Entleerungsbedürfnisses macht, um aufgenommen zu werden, bedient sich einfach des sichersten Mittels, das ihm für diesen Zweck bekannt ist.

Von den frühest datierten meiner Beobachtungen möchte ich den folgenden zwischen diese erste Gruppe und die zweite, der schon entwickelten Lüge, rechnen. O. L, nicht ganz zweijährig, wirft in Gesellschaft von 5 Leuten sein Getränk um. Die Mutter: „Du hast ja schon wieder die Tasse umgeworfen." O. stark errötend: „Nein, die Lotte!" (die anwesende etwas ältere Schwester). Also Leugnung und Erfindung in dem selben Akt, und Beschuldigung, trotzdem die Täterschaft feststeht.[1]

Die Leugnung in diesem Beispiel mag man noch mit Stern (S. 13) so erklären, dafs „das Kind das Peinliche von sich abschütteln möchte". Mit der Bezichtigung geht es aber weiter. Es erkennt die Wirklichkeit des Geschehenen ja an, wünscht nur, es abzuändern, setzt die naheliegende Möglichkeit, dafs der Schwester das Unglück geschehen wäre, an die Stelle der Tatsache. Mithin erkennt der Knabe, was durch ihn geschehen, nicht als notwendig von ihm getan, „er kann nicht dafür". Aus der gleichen Empfindung heraus schiebt ein anderer Junge, etwas jünger, dem im Eifer des Spiels etwas passiert ist, sein Wiegenpferd zur Strafe in den Winkel, und beschuldigt es jenes Vergehens. Das Persönlichkeitsgefühl mit seiner Verantwortlichkeit ist noch nicht fertig da. Dafs er aber seinem Wort die Kraft beimifst, die klarste Wahrnehmung nicht nur zu beseitigen — das wäre psychologisch so einfach, wie das Gebaren des Vogels Straufs — sondern abzuändern, das liegt wohl an der bevorzugten Stellung, die das gesprochene Wort unter den Ausdrucksmitteln einnimmt. Die nichtakustischen Formen: Blicke, Gebärden und Gesten, verschwinden dem Bewufstsein des Kindes mit ihrem Vollzug, nur das Gesprochene wird im Ausdrücken wieder zum Eindruck des Sprechers: ein Wunder, von dem der Säugling wochenlang

---

[1] Entgegen Schrötters Satz: „Beschuldigung tritt ein, wo die Täterschaft nicht feststeht."

nicht loskommt. Jene anderen Formen bleiben vorerst mehr oder minder Reflexakte, der Schrei geht in dem Affekt, den er begleitet, unter, das artikulierte Wort ist als Wahrnehmung die erste Reaktionsform, die sich dem Bewufstsein aufdrängt, die Reflexkette nicht zum Abklingen kommen und deshalb ein eigenes Tun bewufst erleben läfst. Die allgemeine Erfahrung, dafs das Kind zahllose Reflexbewegungen allmählich bewufst in seinen Dienst stellt und zu Handlungen umstempelt, bewährt sich am auffallendsten am Sprechenlernen. Wie das ziellose Tappen zum Greifen und Langen, so wird das Plappern zum „Bedeuten", zum Festhalten reproduzierter Vorstellungen. Das Wort aber hat vor der Greifbewegung den Vorteil, dafs es aufdringlicher, sinnlich lebhafter ist, als das von ihm Ergriffene, die blofse Vorstellung, ja, dafs es Bewegung und Ziel in einem ist, Tat. Dieser Zauberkraft der eigenen Rede erliegt nicht nur der keimende Intellekt; auch der naive Mensch, der Krankheiten beschwört, Feinde verflucht und die Zahl der Gebete kennt, die dem Gott seinen Willen aufzwingen, zeugt von ihr, und der philosophische Begriffsrealismus hat in ihr seinen Mutterboden.[1] Die Beobachtungen Darwins, Preyers, Shinns u. a. lehren, wie langsam das Kind lernt, unter verschiedenen Aspekten dasselbe Ding, denselben Menschen zu erkennen. Da wird ihm denn das Wort eine gierig ergriffene Hilfe, der bleibende Stellvertreter des vielseitigen Gegenstandes und vieler Gegenstände, und unter den Surrogaten der beurteilten Wirklichkeit, die aus Stärke und Wiederholung erwachsen, ist es weitaus das mächtigste. Damit hängt seine Bedeutung für die Erinnerung zusammen; „baubau" ist keine blofse Reaktion auf den Gesichtseindruck, sondern um den motorisch-akustischen Komplex gruppieren sich zahlreiche Vorstellungen und gefühlsbetonte Strebungen, die „fringes", nach W. James, die Träger des seelischen Zusammenhangs, entfalten erst mit Hilfe der Rede ihre Wirkung. Damit keimt und erstarkt an der Spracherlernung das Urteilen, verwächst mit ihm später zu schier unlöslicher Einheit. Das nichtsprechende Kind beantwortet sinnliche Reize reflektorisch und erneuert auf organisch erregte Strebungen hin Vorstellungen halluzinatorisch. Beides geschieht zwangsläufig. Erst das ver-

[1] Dafs Mauthners Kritik der Sprache aus diesen Tatsachen ihre stärksten Argumente holt, braucht hier nur angedeutet zu werden.

stehende Wort macht das Kind aktiv sowohl gegen die Aufsenreize wie gegen die von Strebungen heraufbeschworenen Reproduktionen.

Dieser starke Widerhall im Bewufstsein also bewirkt — auf unser Beispiel zurückzukommen —, dafs in den Augen des Kindes sein Wort sich an Stelle des Geschehenen setzen kann, um so leichter, als dieses Geschehnis unangenehm ist — das „Nein" ist ja anfangs nichts anderes als ein Synonym für Unlust, und die Bezichtigung der Schwester die nächstanschliefsende Assoziation: die angenehmere Erinnerung an ähnliches, dafs ihr passiert ist.[1] Die fliegende Röte, die seinen Worten fast voraufging, schien denn auch mehr aus dem Gefühl der eigenen Ungeschicklichkeit zu stammen als aus Scham über die Unwahrheit. Ob hier echte Lüge vorliegt oder mehr noch der Wunsch, es möchte so sein, so läfst dieser Fall doch ahnen, welche Verführung zur Unwahrhaftigkeit die Zeit der Spracherlernung mit sich führt. Möglich, dafs ähnliche Beobachtungen besonders ältere Forscher zu der Überzeugung von einer angeborenen Verlogenheit geführt haben (s. Compayré S. 309). Erstens aber steht solchen Erfahrungen gegenüber eine grenzenlose Lust sich mitzuteilen, die durchaus nicht vor den eigenen kleinen Sünden Halt macht, zweitens die Tatsache, dafs dasselbe Kind, von dem hier berichtet wird, heute, nach 3 Jahren, keine Spur von Verlogenheit zeigt, und drittens die Erfahrung, dafs die Hegemonie der Sprache bald abgelöst wird durch andere Tätigkeiten, die das stärkste Interesse auf sich ablenken, die höheren Formen des Spiels vor allem.

Die Berechnung der Täuschung auf einen zu Täuschenden, die bei den bisher aufgeführten Keimformen der Unwahrhaftigkeit und bei den tausend spielerischen Ausreden der Kleinen eine verschwindende Rolle spielt, zeigt sich doch sehr früh und sehr deutlich in folgendem Fall.

L. L. (1; 6, eher etwas früher) hat sich eingeschlossen, Tapete von der Wand gerissen und stellt nun den Stuhl vor das Zeugnis ihrer Tat, schliefst auf und stellt sich harmlos.

Die Ableugnung ist also schon vorausberechnet und besteht in einer aus einem Urteil fliefsenden Handlung. Das Kind wehrt also die Zumutung seiner Missetat ab, bevor sie noch gestellt

---

[1] s. Compayré, S. 310. Das Kind spricht mit sich: „Papa parle mal, il dit „sevette"; bébé parle bien, il dit „serviette": ein Spiel mit einem Wunsch, der schon die Form einer Unwahrheit annimmt.

ist; wir werden also nicht mit SCHRÖTTER sagen dürfen (S. 19ff.), die Abwehrlüge sei notwendig provoziert und ihre Technik deshalb einfach. Beides trifft hier nicht zu. Die Zumutung war zweifellos vorausgesehen — diese Möglichkeit belegt SCHRÖTTER selbst (S. 20) —, damit aber gewann das Mädchen Zeit zu einer für sein Alter recht verwickelten Veranstaltung. Man ist versucht an einen ererbten Instinkt zum Vertilgen verräterischer Spuren zu denken, den man an Tieren beobachtet.[1] Wenig später (1; 11) erfindet das Kind eine unwahre Ursache für seine Tat.

Trotz Verbots kaut es gern an der Bettdecke. Sonst teilte es mir wie andere Tagesereignisse, auch dieses mit, hinzufügend „Schade", mit dem Ausdruck des Bedauerns. Heute treten wir an sein Bett, entdecken die Tat und der Vater, zum Klaps bereit, herrscht sie an. Darauf sie: „L. nein kaut, L. pulle pulle." Denn letzteres ist das läfslichere Vergehen. Hier wurden also zwei Vorstellungsreihen nach dem Mafs ihrer Unlustfolge verglichen, d. h. mehrfach geurteilt und nach dem Ergebnis des Vergleichs gehandelt.

Zufällig habe ich 3 Jahre später das Verhalten eines Kindes von 2; 1 beim gleichen Anlafs beobachten können.

„L..a lutscht", sagt der Onkel, und ärgerlich versteckt das Kind den Zipfel zwischen Bett und Wand. Also blofs Abwehr der unangenehmen Vorstellung, Verstecken ohne Täuschung. Wenige Tage später heifst es wieder: „L. hat gelutscht." Da stopft sie den Zipfel zwischen Gesäfs und Nachtgeschirr: „L. kalt."

Jetzt wird also — zwar die Tat selbst nicht geleugnet, aber noch entschiedener ignoriert, verdrängt, ihre Wirkung verleugnet, indem für das Verstecken des corpus delicti eine harmlose Erklärung gegeben wird, genau, wie Erwachsene tun, wenn sie in verdächtiger Gesellschaft betroffen werden. Diese Verleugnung ohne Lüge beweist gleichsam experimentell STERNS Ansicht (S. 113), dafs auch viele Leugnungen dieser Altersstufe nur den Wunsch bedeuten „das Peinliche von sich abzuschütteln".[2] Wie freilich die drollige Begründung zu deuten ist, ob als blofses Vorgeben, also doch Täuschung, oder als reproduzierte Vorstellung, wage ich nicht zu entscheiden.

Jedenfalls mufs nun das Kind schon ganz oder fast urteilsfähig sein. Denn die blofs mechanisch abrollende Assoziation von Kältegefühl zum Zudecken löst sich schon auf zu dem Ur-

[1] Man wird also kaum mehr behaupten dürfen (COMPAYRÉ, S. 311), das Kind verstehe nicht zu verhehlen (dissimuler).

[2] Ein Knabe von 2—3 Jahren begleitete sein Nein mit Wutausbrüchen

teil: Zudecken, weil Kältegefühl: die beiden Vorstellungen werden vertauschbar und eine Beziehung zwischen sie geschoben. Der Blickpunkt der Aufmerksamkeit gleitet nicht mehr von Vorstellung zu Vorstellung, sondern die zwei werden gegeneinander und aneinander fest gehalten. Damit ist die Vorbedingung für eine urteilende Synthese gegeben, und der echte Schlufs läfst auch nicht lange auf sich warten. O. L. ist 2; 5. Die Mutter sagt zu seiner Schwester, die ihr zu langsam trinkt: „L., du bist langweilig." Darauf der Junge: „Nein, sie ist nicht langweilig, die Flasche ist zu grofs." Wirklich war die Flasche neu angeschafft. Er weist also nicht nur einen Fehlschlufs zurück, sondern setzt einen begründeten eigenen Schlufs an seine Stelle. MEUMANN (**1**, 256/57) glaubt, erst im 14. Lebensjahr überblicke das Kind ausgeführte Schlüsse, bis dahin ersetze es den Schlufs durch eine Art Assoziation mit ausfallenden Zwischengliedern (a | b | c -> a—c). Diese Erklärung dürfte in unserem Fall völlig mifslingen, wo nicht nur Negation, sondern auch Kausalität und Gröfsenvergleich im Spiel ist. Wenn MEUMANNS Erklärung für zahllose Schlüsse des Schulkindes zutrifft, so kann die Schuld nur am Stoffe liegen. Man übersieht nämlich beim Streit über das Alter der Urteilsfähigkeit leicht zweierlei: 1. Bei welcher Gelegenheit wird geurteilt? — und 2. Was geschieht mit dem Urteilsergebnis, dem ermittelten begrifflichen Verhältnis? Nun scheint es mir: das ganz junge Kind urteilt nur bei Gelegenheit von Anschauungen, sinnlichen Wahrnehmungen, nicht über Erinnerungen und Phantasievorstellungen. Und da es das Ergebnis nicht in der Begriffssprache formuliert, so fehlt dem Urteil die Gedächtnisstütze, mit deren Hilfe es später einfach rein assoziativ reproduziert werden kann, die Scheidemünze, die dem Erwachsenen meist die Mühe neuen Urteilens abnimmt. Das Kind mufs also den Prozefs immer wieder erneuern, tut das aber nur, wenn ein besonderes Interesse diese Hemmung des Vorstellungsablaufs, dieses energische Zusammenhalten erzwingt. An solchen kindgemäfsen Urteilsgelegenheiten wird es in den Schulmaterien oft fehlen, wenn die Schulkinder wirklich so versagen, wie MEUMANN behauptet.

In unserem Zusammenhang geht uns nur der Nachweis an, dafs das Kind von $2^1/_2$ Jahren über richtig und falsch, wahr und unwahr sich schon so klar ist, dafs es Wahrvorstellungen und blofse Annahmen in der Weise voneinander unterscheiden

kann, wie sie in der Hauptphase der Lüge: dem Konflikt jener beiden, aneinander geraten. Da weder der Junge ein Wunderkind, noch der einzige ist, von dem ähnliche Leistungen verzeichnet werden, so glaube ich meinen Schlufs allgemein aussprechen zu dürfen.[1]

Mit 2; 9 ca. weifs L. L. schon das Gemütsverhältnis zwischen Menschen zu ihrem Vorteil auszunutzen.

Ich verweigere ihr meine Uhr zum Spiel. Sie gibt sich zufrieden und fordert mich, den freundlichen Tonfall ihrer Mutter nachahmend, zum Sitzen auf, es geschieht, sie klettert an mir hoch und zieht die Uhr heraus mit den Worten: „Jetzt hab ich sie."

Die Täuschung (eine „Interessefälschung" nach Schrötter, S. 23) wird also in eine klug ersonnene und gut gespielte Handlung verwoben.

Ein dritter Fall, der, wenn meine Notizen zuverlässig sind (auch nach der Sprache zu urteilen), mit 2; 1 vorkam, scheint mehr Abwehrlüge und Interessetäuschung zugleich zu sein.

Ich gebe L. L. ein Buch, dem Vater ins Zimmer zu tragen. Sie legts auf den Küchenstuhl und blättert; auf meine Mahnung antwortet sie: Deta bup bauft (das Dienstmädchen braucht das Buch).

„Die Abwehr setzt Provokation voraus, das Interesse entwickelt sich im Individuum selbst. Im ersten Falle sucht der Lügner sein Ich zu schützen gegen eine drohende Gefahr, im anderen will er es durchsetzen gegen eine Welt von Widerständen" (Schrötter, S. 23). Auf schlichtere Worte gebracht und auf unseren Fall angewendet heifst das: das Kind will das Buch nicht geben und will sich damit freuen. Hätte sie sich mit dem Buch zurückgezogen, so hätte sie auf Befragen seine Existenz auch leugnen können, ohne dafs der seelische Tatbestand

---

[1] Vielleicht überzeugt das Beispiel aus 2; 8 auf S. 426 noch mehr, wo das Kind eine Schlufsfolge auszubeuten versucht. Ich will nur noch bemerken, dafs ich auch über die Entwicklung des syntaktischen Gefühls, als feinere logische Ordnungsverhältnisse, ganz andere Beobachtungen gemacht habe als Meumann, der S. 259 behauptet: Sicher ist, dafs die eigentliche Satz- (und Stil-)entwicklung ganz in die Schulzeit fällt. Das entgegenstehende Material auszubreiten, mufs ich mir leider versagen. (Was den Stil angeht, so widerspreche ich M. natürlich nicht.) Unterordnungen mit weil, dafs, wie, wenn in sinnvoller Verwendung sind den beiden Kindern von $2^1/_4$—$3^1/_2$ ca. immer geläufiger geworden. Eine Funktion kann in einem Erfahrungsgebiet sicher vollzogen werden, in einem neuen tastend und fehlerhaft. Das hat man bei Versuchen an Schulkindern immer zu bedenken.

irgend belangreich geändert gewesen wäre. Darf man also behaupten (mit SCHRÖTTER, S. 26), der erlogene Inhalt sei bei der Abwehrlüge „durchaus negativ"?

Wir lassen es an diesen Beispielen vorläufig genügen, in denen ein gewisser Fortschritt in der Technik des Lügens nicht zu erkennen ist, und hätten nun zu fragen, ob sich die oben (S. 437) aufgeführten Bestandstücke unserer Definition, die man aus den Beispielen leicht herausanalysiert, auch im sonstigen Leben des Kindes wiederfinden. In Betracht kommt zunächst das Urteilsvermögen, wie es bereits skizziert wurde, die Fähigkeit, zwischen Wirklichkeit und Vorstellungen — sei es Erinnerung oder Annahmevorstellung — zu unterscheiden, Schlüsse zu ziehen und sie auf Wahrnehmungen anzuwenden. Auch dieses Mädchen, von dem hier meistens berichtet wurde, hat mit $1^1/_2$ Jahren schon zahllose Urteile gefällt: Wiedererkennungs-, Existenzial-, Vergleichs-, moralische und ästhetische Urteile, über Fähigkeiten ihrer Umgebung (besser als —, schlechter als —, z. B. über meine Kunst, Märchen zu erzählen), über sprachliche Richtigkeit (sie verbesserte sich selbst mitten in der Rede). Die Nachweise würden ermüden. Der psychologische Mutterboden der sprachlichen Urteilsfunktion: der Sinn für die Stellvertretung des Eindrucks durch einen von ihm verschiedenen Ausdruck, ist vorhanden und wird wie jedes andere Können genutzt.[1] Dabei war die Sprechfertigkeit sehr mangelhaft. Das Einübungsspiel realistischer Natur überwog noch weit das Phantasiespiel. So sind denn auch die mitgeteilten Lügen keine Phantasielügen, sondern verfolgen alle einen vorüberlegten Zweck, in allen wird das erworbene Urteilsvermögen als Mittel eingestellt, die erkannte Wirklichkeit zur Befriedigung eines Bedürfnisses oder zur Abwehr zu meistern: also in den Dienst des Willens zu stellen.

V. Korrelation zwischen Unwahrhaftigkeit und Unangepaſstheit.

§ 21. Wenn ich nun weiter die Zeit vom 3.—5. Lebensjahr überblicke, so scheint mir: die Quantität der Lügen hat eher abgenommen, ihre Qualität erst recht. Über harmlose gegenseitige Bezichtigungen kommen die Geschwister O. L. wie L. L. kaum hinaus. Beide schneiden gern auf, kennzeichnen aber ihre

[1] Wie sicher sich das noch nicht zweijährige Kind urteilend in seiner Umwelt auskennt, zeigt eine kleine Rede, die sie an die mit dem Mädchen zusammen aufräumende Mutter richtete, und deren Spitze sich gegen meinen etwas unzuverlässigen Hund richtete (ich übersetze sie wortgetreu): „Der Hund hat die Tapete schmutzig gemacht, er ist Onkels Hund, er soll drauſsen bleiben, Deta keine Arbeit machen, und lieber Onkels Haus beschmutzen." Wie hochstehende logische Funktionen die Analyse ergeben würde, braucht nicht nachgewiesen zu werden.

Erfindungen fast immer als solche, erzählen Spielerlebnisse wie Wirklichkeit, immer ohne ersichtlichen besonderen Zweck. Der hartnäckige Streit um Mein und Dein zwischen beiden erzeugt Grenzverwischungen, die sehr selten nach Täuschungsabsicht aussehen. Ohne aufdringliche Einwirkung der Erwachsenen sind die Kinder wahrhaft, wie sie ohne sichtbaren Einflufs früh gelogen haben.

Diese Beobachtung führt in folgenden allgemeinen Zusammenhang.

Wenn sich das Gemütsverhältnis zweier Personen plötzlich und gründlich ändert, dieser Umschwung aber erst der einen klar bewufst ist, so gerät sie in eine „schiefe Lage" dadurch, dafs die andere aus dem Recht des alten Verhältnisses einen Anteil an dem Erleben der ersten fordert, den diese nicht mehr gewähren kann. Dieses Eindringen abzuwehren, bietet sich die Lüge an, und sie fällt uns um so leichter, je radikaler der Umschwung ist — wenn nicht das „Zwischen uns sei Wahrheit" dem falschen Verhältnis ein Ende macht. Unübertrefflich schildert Tolstoi das selbstsichere Behagen, mit dem Anna Karenina, ihrer neuen Liebe bewufst, wie in einem hieb- und stichfesten Panzer ihren Mann anlügt.

Die Lösung oder Lockerung sozialer Verbände ist ein bekannter Nährboden für Lug und Trug. Wo Wahrhaftigkeit nur auf Interessengemeinschaft beruht, entfällt sie mit dieser. Dasselbe geschieht auch von Fall zu Fall, selbst bei Leuten mit starkem Gefühl der Zusammengehörigkeit, sobald dies kein soziales ist, sondern Masseninstinkt. Die Masse ist weder wahrhaftig noch verlogen, denn ihre Affekte stofsen überhaupt gegen kein Streben nach Urteilsevidenz, da ihre Überzeugungen nicht aus Denkakten stammen, sondern aus Erhaltungsinstinkten, Rassentendenzen, Autoritäten, die jene beiden eindrucksvoll vertreten, und Gewohnheiten des Vorstellens und Handelns, die sich unter der Herrschaft jener drei Faktoren gebildet haben. Sozial wird der Mensch erst, wenn er sein Erleben als geltend beurteilt für ein Nichtich, das er anerkennt, wie er eine Aufsenwelt anerkennt. Da sich Verbände zu ihren Gliedern im Handeln verhalten wie ein einfaches zu einem höher entwickelten Seelenwesen, so werden sich Stände, Klassen und Völker ähnlich verhalten wie Kinder und Wilde.

Es liegt deshalb nahe, an den Gegensatz von Sefshaftigkeit

und Wanderleben, sei es aus Trieb oder aus Not zu denken, also an den ehrlichen Kleinbürger und Handwerker im Gegensatz zum verlogenen und diebischen Landstreicher, Zigeuner. Auch der Kaufmann gilt mindestens bei den „kleinen Leuten“ nicht als Freund der Wahrhaftigkeit. Er hat sich schwankenderen Erwerbsbedingungen [1] anzupassen als jene. Dafs gleiches für ganze Völker gilt, und dafs solche Kaufmannsvölker in gleichem Rufe stehen, ist bekannt. Solche Völker neigen denn auch meist zur Stadtsiedelung, und Versuche, das künstlich zu ändern, haben mit der Neigung der Heranwachsenden, die bäuerliche Lebensweise aufzugeben, zu kämpfen. Dazu stimmt denn auch die Feststellung von Heymans (Korrelationen, S. 358), dafs der versatile Sanguiniker wie der innerlich unstäte Nervöse ausgesprochene Stadtmenschen sind, während Sentimentale, Passionierte und Choleriker ausgeprägte Vorliebe zum Landleben zeigen, von denen besonders die beiden ersten Typen von ausgesprochener Wahrheitsliebe. Sie verraten damit den Zug zu einem Milieu, das ihrer angeborenen Reaktionsweise entgegenkommt. So drückt sich in Krisen grofser Stadtkulturen die Sehnsucht nach „Natürlichkeit“ als Schwärmerei fürs Landleben aus (Rom - Paris: Horaz-Rousseau). Dafs auch körperliches Unbehagen ähnlich wirken kann, zeigt der von Duprat (S. 54) erwähnte Araberknabe, der nur an den Fasten des Rhamazan log. Dauernde Depression, körperlichen oder seelischen Ursprungs, benimmt hingegen die Lust zu der mit dem Lügen verbundenen Denkarbeit und Aufregung.

Doch sei zugestanden, dafs z. B. eine Durchforschung der deutschen Sittengeschichte, soweit meine Kenntnis reicht, ergeben würde, dafs kaum ein Stand dem anderen den Vorwurf der Verlogenheit erspart hat. Auch zwischen Grenznachbarn, Stämmen und Provinzen, kehrt dieser Vorwurf immer wieder. Welchen Anteil an ihm jeweils eine verallgemeinerte Einzelerfahrung, vielleicht historische Bedingungen (Knechtschaft, ständische Unterdrückung), Unterschiede des Erwerbs und der Siedelung, endlich wirkliche Charakterunterschiede haben, läfst sich nicht ermitteln, noch weniger deren kombinierte Wirkung. Wenn in einer Gegend Süddeutschlands die „Häftlimacher“ für verlogen galten, so mag dieser Ruf dadurch entstanden sein, dafs sich dieses Gewerbe in

[1] Diese mögen, neben vielfach angeborener Minderwertigkeit, die Verlogenheit der Prostituierten mit erklären.

einer zur Unwahrheit neigenden Familie durch einige Generationen vererbt hat. Zünftlerische Beschränkung erhöht solche Wahrscheinlichkeit.

Wie die Stellung in der Gesellschaft auch Grade der Verzeihlichkeit für die Lüge ergebe, sucht ein Deutscher des 15. Jahrhunderts so auszudrücken: „Mit Gewalt (d. h. zu Unrecht) liegen Lantfarrer, alt Lütt unt Herren, so ist erlaubt ze liegen den Wachtern, Waidlüten unt Bulern, so ist notdurft zu liegen den Ärzten, Kauflüten und Gaugglern."

Man darf vermuten, dafs das ganz junge Kind aufs Lügen verfällt, weil es mehr Mühe hat, sich in seiner Umwelt festzusetzen und zu behaupten, ihre vielfach unverstandenen Forderungen mit seinen Strebungen auszugleichen, zu einer Zeit, wo es die Ergreifungs- und Ausdrucksmittel alle erst erwirbt und erlernt, als vom 4. Jahre an etwa, wo es seinem häuslichen Kreise im wesentlichen angepafst ist.

In einem fremdartigen Milieu, das steht zu fürchten, wird es auch die früherworbenen Lügenkünste wieder erlernen und verfeinern.

Die Gebote und Verbote seiner Erzieher sind ihm nur unverständliche Hemmungen seiner starken Strebungen; die Tatsache, die es durch sein Handeln schafft, je nach den angenehmen oder unangenehmen Folgen, eine freundliche oder feindliche Macht, sie ist ihm kein Seiendes, vielweniger ein Ziel, obwohl Ansätze zu diesem Verhältnis genug vorhanden sind, sondern etwas, mit dem es nach Vermögen hantiert. Wenn der Wirklichkeitssinn dann erstarkt ist, und zu einem wachsenden Hunger nach Tatsachen, Erfahrungen wird, wird das Kind den zeitweiligen Konflikt der Wirklichkeit mit seinen Wünschen wieder in neuer Weise empfinden: in sein eigenes Innere verlegt. Ihn abzustumpfen und zu umgehen, paktiert es dann zuweilen in ergötzlicher Weise mit der Wahrheit. King (S. 140 ff.) gibt Beispiele davon: Eine Lüge, die, mit der linken Hand auf der rechten Schulter ruhend, vorgenommen wird, schadet nichts. Ein Mädchen bekennt, nachdem sie alle ihr vom Bruder zugemuteten Selbstverwünschungen mutig ausgesprochen hat, den Diebstahl des brüderlichen Taschenmessers erst, als sie mit gebogenem kleinen Finger die Worte wiederholen soll: „Die Würmer sollen mich verzehren, wenn ich dein Messer habe". Solche Verfahren beweisen, dafs das Kind sich von der Wirk-

lichkeit schon gebunden fühlt, dafs es ihr nur, wie der Wilde den überirdischen Mächten, durch Zauber zu entrinnen hofft.

Dafs also, wie KING es S. 140 ausdrückt, die Wahrheit für das Kind blofs etwas sei, womit es hantieren und taschenspielern könnte (to be manipulated and juggled with) beruht auf Verwechslung von Wahrhaftigkeit und Wirklichkeitssinn, ist nur halb richtig. Kinder fordern im Schulalter voneinander sehr entschieden Wahrhaftigkeit und strafen Gewohnheitslügner oft mit herzhafter Verachtung, nicht nur als unlautere Konkurrenten im Schul- und Spielbetrieb, sondern als unreinliche Menschen. Sie fühlen, wie dieser Hang sich entwickele aus der Herrschaft weniger, niederer Triebe, die Interessen entsprechend einengt, sie fühlen den Mangel an Offenheit, d. i. an Aufgeschlossenheit gegen die Eindrücke der Umwelt, die im ungehemmten Spiel von Anregung und Reaktion die Persönlichkeit ausweitet, bereichert, frei macht. Solche Kinder sind oft, weil ihre Gefühle verarmt sind, früh abgeschlossen, unkindlich, haben daher im Verkehr etwas Gezwungenes, erscheinen aufdringlich, und werden von den glücklicher Entwickelten oft zurückgewiesen. Sie werden einst im Leben gerade wegen iher verkümmerten Interessen in ihrem engeren Kreise die Lüge erfolgreich handhaben und so die Korrelation zwischen Unwahrhaftigkeit mit labilem Gleichgewicht zwischen Ich und Umwelt scheinbar widerlegen. Für die Entwicklungsjahre bleibt bestehen, dafs das sichere Zurechtfinden in der Umwelt, das sich intellektuell als Begabung ausprägt, mit Wahrhaftigkeit in hohem Grade korrelat ist. „Wo gleich starke Motive und gleiche Bekanntschaft mit dem Aussageobjekt vorausgesetzt werden kann, ist der Begabtere im allgemeinen — auch wegen seiner gröfseren Aufrichtigkeit — dem Unbegabten als Zeuge vorzuziehen“ und „die Begabteren widerstehen den Gelegenheiten zu unwahren Aussagen wegen ihrer grofsen Urteilsvorsicht“, und „auch von den Vielwissern gilt das gegenüber den Wenigwissern“ (FRANKEN S. 218 u. 252). Neue Motive und Forderungen des Lebens mögen nacher dies Verhältnis verwischen. Die Lüge normaler Kinder scheint also eine Auskunft der Schwäche, ein Symptom schwankenden Gleichgewichts zwischen ihnen und der Umwelt zu sein.

Eine starke Störung des seelischen Gleichgewichts ist die Zeit der Geschlechtsreife.[1] In dieser Zeit sind die Kinder stark

[1] Das beste jetzt bei ST. HALL Adolescence I 313 ff., S. 439 ff., vor allem 443 ff.

emotionell, sehr empfindlich gegen Lust und Unlust, leicht heftig, unbefriedigt von schnell ergriffenen Zielen, daher häufig arbeitsverdrossen, lieben sich abzusondern und hängen absonderlichen Vorstellungen nach (KARL MAY und SHERLOCK HOLMES, ihre Speise), gegen Ende dieser Zeit, mit 15—17 Jahren, werden besonders Knaben sehr kritisch gegen ihre Umgebung, reifsen wohl gar aus; und — besonders die Mädchen — lieben übertriebene Ausdrücke, was wohl eng mit der inneren Unstätheit („Dyskolie") dieser Zeit zusammenhängt, die sich häufig durch jähen Wechsel der Stimmung kundgibt. Halten wir nun diese — absichtlich an G. HEYMANS angelehnte — Beschreibung an die Charaktertypen dieses Autors, so finden sich die aufgeführten Eigenschaften am ausgesprochensten beim Nervösen, dem emotionell-nicht-aktiven Typus mit geringer Momentwirkung unbewufster Vorstellungen, bei dem auch das Erotische am stärksten hervortritt. Ferner schon steht diese Zeichnung dem Bilde des Sanguinikers, dessen Vorstellungsleben ebenfalls geringe Beharrung zeigt, aber mit Gefühlsschwäche und Aktivität verbunden ist. Diesen Typen, vorzüglich aber dem ersten, nähert sich also anscheinend der reifende Mensch während jener Zeit. Das sind aber die beiden, die besonders wenig gewissenhaft und unzuverlässig zu sein scheinen. Der Nervöse neigt überdies weitaus am meisten zur Verstellung (HEYMANS Korrelationen S. 354, 357, 368, 369 u. 373). Solange also kein Zahlenmaterial, aus diesen Altersstufen selbst gewonnen [1], vorliegt, kann uns die HEYMANSsche Statistik nahelegen, dafs auch in der Zeit der Pubertät der Hang zur Unwahrheit stärker hervortreten wird als in der mittleren, und wohl auch stärker als in der frühen Kindheit, die dem unverstellten, sanguinischen Temperament verwandter [2] und harmloser ist. Die pädagogische Nutzanwendung auf dieses schwierige Lebensgebiet ergibt sich am Rande.

---

[1] WEINBERG führt Meineid und falsche Anschuldigung mit dem gröfsten Prozentsatz aller Vergehen der weiblichen Pubertät, der Zeit zwischen 14—18 Jahren, an. Die Ursache der grofsen allgemeinen Kriminalität sehen alle Autoren in der aufserordentlichen psychisch-physischen Labilität dieses Lebensabschnitts, und das wird durch die Wiederkehr ähnlichen Verhaltens in ähnlichen Umständen: Menstruen, Schwangerschaft, Menopause wahrscheinlicher.

[2] FOUILLÉ, S. 32: Le tempérament sanguin est le tempérament de l'enfance.

Diese Korrelation zwischen Gleichgewichtsstörung und Neigung zur Unwahrhaftigkeit scheint ziemlich allgemein zu gelten. Auch von den sog. „wilden" Völkern (wie von den Tieren) behauptet DUPRAT (S. 106 u. 107), daſs die Neigung zur Lüge und ihrer Verwandtschaft nichts Angeborenes sei, sondern ein „Bruch des Gleichgewichts, der sich für die niedere Rasse ergibt bei Berührung mit einer höheren." Sie sei darum eine unvermeidliche Schattenseite in der Ausbreitung der Zivilisation. Sie ergibt sich aber auch in unserer Kulturwelt wegen der gröſseren Kluft, die das Kind vom Erwachsenen trennt und die Erziehung hier zu einer so langen und lästigen Sache macht (s. *BhZAngPs* 5, S. 97).[1]

VI. Die Ausdrucksformen der absichtlichen Täuschung.

§ 22. In § 7 wurde gefunden, daſs der Falschausdruck dadurch, daſs er die engere Beziehung zur Täuschungsabsicht hat, dazu neigt, sich gegen den Falsch i n h a l t zu verselbständigen. Der Wahrausdruck dagegen, soweit er nicht als Affektreaktion auf Empfindungen und Vorstellungen von Haus aus automatisch ist, neigt, auch als sprachliche Äuſserung von Urteilen, dazu, es immer mehr zu werden. Stehen so Wahrheitsfindung und Täuschungserfindung unter entgegengesetztem Bewuſstseinsakzent, jene unter fallendem, diese unter steigendem, so kommen damit dem Falschausdruck alle Vorteile des von der Aufmerksamkeit betonten Inhalts zugute, d. h. aus einem Reflex wird er zur klar und deutlich vorgestellten Handlung mit starker apperzeptiver Kraft. Wenn wir oben die Täuschung, von seiten ihres Inhalts betrachtet, als unschöpferische Phantasie bezeichnet haben, so läſst sich doch die Vermutung nicht abweisen, daſs der Mensch sein reiches und feines Ausdrucksvermögen der List, Verstellung und Täuschung, zum guten Teile wenigstens, verdanke, wenn auch dieser Dreiheit nicht jene gewaltige biogenetische Bedeutung zukommen mag, die ihr STANLEY HALL zuschreibt (s. u. § 29).[2]

---

[1] Einiges weitere s. bei DUPRAT S. 52 ff. Über den Einfluſs des Alters bietet er so gut wie nichts, über den des Milieus nichts. Biographisches s. bei STERN *Monographien I*, wo die abweichenden Ergebnisse interessieren.

[2] OSKAR WILDES paradoxe Klage „über den Verfall des Lügens" geht davon aus, daſs Leben das Verlangen sei, sich auszudrücken, und daſs die Kunst diesem Verlangen die Form schaffe; Lüge aber erhalte die Kraft

Teilen wir alle Ausdrucksformen nach der Abfolge ihrer Entwicklung beim Kinde in Mimik (Gesten und Gebärden), Sprache und die Verbindung beider: Rhetorik, so zeigt sich, dafs die Sprache zuerst in den Dienst der Täuschung tritt (von den absichtslosen Wunschgesten [s. § 20] abgesehen). Den Grund hiervon legt Wundt (Völkerpsychologie I, S. 191) nahe, wenn er sagt, „dafs die verschiedenen Gebärden, die Zuneigung, Freundschaft, Hochachtung und ähnliche Gefühle ausdrücken, zum Teil jedenfalls aus natürlichen Ausdrucksbewegungen hervorgegangen seien, die ursprünglich nur dem subjektivem Zustand Befriedigung schafften". Sie sind also in diesem ersten Stadium nur Entladungen organischer Reize; erst ganz allmählich erhalten sie bestimmtere Gefühlstöne (s. King S. 33 ff.), indem sie sich mit der Vorstellung ihrer Anlässe assoziativ verbinden, und nun, sekundär (s. Wundt S. 191 und Compayré S. 110, 114), reproduziert das Kind beim Anlafs die Äufserung, gibt seine G e f ü h l e kund, aber nicht die veranlassenden Vorstellungen, kann also noch nicht täuschen. Jetzt lernt das Kind sprechen, und das Interesse an der Äufserung und Verwendung der artikulierten Sprache verdrängt das Interesse an den anderen Ausdrucksformen. Erst jetzt erfährt das Kind, dafs Ausdruck Mitteilungswert hat, obwohl es schon lange vorher zu Zwecken schreit, zappelt und langt. Seine früh entwickelte Gesichtsmimik, wie die der Spannung, kann es nicht beherrschen, einige wenige Gebärden der Erwachsenen deutet es zwar früh und ahmt sie wohl auch reflektorisch nach; doch auch diese nur zum kleinsten Teile, da die starke Anspannung der Stirnmuskulatur bei starken und unlustbetonten Affekten über seine Kräfte geht, so dafs es auf Lachen wohl mit Lächeln, auf Zorn aber nur mit Weinen antwortet. Sind somit der Suggestivkraft des mimischen Affektausdrucks und damit seinem Mitteilungswert zunächst die engsten

---

der Ausdruckserfindung lebendig. Das oben Gesagte macht uns begreiflich, wie Wilde von seinem artistischen Formalismus aus zu diesem Schlufs kommen konnte, widerlegt ihn aber auch, da ja jene Ablösung des Ausdrucks von seinem Inhalt die Täuschung zum Gegenpol der kunstschöpferischen Phantasie stempelt. Aber bei allem Gegensatz zur r e i n e n Kunst wird die Täuschung sich seelisch mit ihrem Zweck oft in gleicher oder ähnlicher Weise amalgamieren wie etwa die ästhetische Formidee mit dem Gebrauchsgegenstand; man könnte also von einem Lügen k u n s t h a n d w e r k sprechen.

Grenzen gezogen, so wirft sich der Nachahmungstrieb um so gieriger auf diejenige Ausdrucksform, die dem Kinde zur gröfsten Selbständigkeit verhilft: das Sprechen. Während also die Mimik zunächst und für lange Zeit dem angeborenen Reflexmechanismus und der rein suggerierten Nachahmung ausgeliefert sind, daher rein passiv bleiben, stellt sich die Sprachnachahmung alsbald in den Dienst der bewufsten Erinnerung und der Aktivität. Steht also die Lautäufserung als Stimmklang an Gefühlswert der Mimik gleich, um sie als Melodik später weit hinter sich zu lassen, so tritt schon der Schrei vom ersten Tage an in den Dienst der elementaren Bedürfnisse, dann des Willens. Dieser scheidet sich vom blofsen Automatismus in dem Augenblick, wo sich in den Ablauf vom Ausgangsreiz zum befreienden Bewegungsimpuls doppelsinnige Impulse einschieben, d. h. solche, die sowohl die Unlust eines Reizes beseitigen, als die vorweggenommene Lust eines vorgestellten Erfolgs sättigen sollen.

Dafs es solche Impulse gibt, zeigt ein Vorgang, der in anderem Zusammenhang schon erwähnt wurde. Das Kind verlangt aufgenommen zu werden. Die Gebärde, mit der es sein Verlangen kundtut, soll es von dem peinlichen Zwang der Lage oder Druck der Sekretionsorgane befreien, gleichzeitig aber den Genufs des Herumgetragenwerdens: das Wiegen und die körperliche Berührung mit der Mutter verschaffen. Schon früher vielleicht erwirbt es an Gegenständen, die es erst spielend betastet, und dann in den Mund führt, solche doppelzielige Erlebnisse, wenn auch hier noch zuerst die verschiedenen Ziele automatisch einander ablösen.

So entstanden jene Scheinlügen, indem das Kind von mehreren möglichen Zwecken seiner Äufserung denjenigen wollte, den der Erwachsene aus ihnen nicht herauszulesen gewohnt war, so dafs er sich vom Kinde getäuscht fühlte.

Diese Mehrdeutigkeit wird aber die zunächst als Mittel in einen Willensablauf eintretenden Vorstellungen allmählich aus diesem Ablauf, der immer zum Automatismus gravitiert, lösen und bahnt damit die relativ willensfreien Verknüpfungen der Vorstellungen nach objektiven Merkmalen an. Dieser „Entwollung" der Vorstellungen nach vorne, nach dem Ziel zu, geht sehr früh parallel eine andere von rückwärts: die Wahrnehmung äufserer Gegenstände, also Wahrnehmungen, die ins Bewufstsein treten, ohne wie jene durch gefühlsbetonte Reize eingeleitet und von Bewegungsimpulsen begleitet zu werden.[1] Verschafft der

[1] s. über diesen zweiten Vorgang das nähere bei Fr. Jodl, 2, S. 250 ff.

erstere Prozeſs dem werdenden Menschen das Bewuſstsein, mit wenig Mitteln viele Zwecke erreichen zu können, und verstärkt er damit das Gefühl der Aktivität, so rückt durch den zweiten eine Auſsenwelt von ihm ab, der gegenüber er sich passiv fühlt.[1] In diesem Aufruhr, in einem Augenblick, wo dem gesteigerten Vermögen die Wahrnehmungserlebnisse zu entwischen und die natürliche und erworbene Tendenz zum Ausklingen des Erlebens in Handlung zu zerreiſsen drohen, tritt die Spracherlernung auf. Man versteht nun die Sprechgier des Kindes.

Sein gesprochenes Wort ergreift die Wahrnehmung nun mit anderem Erfolge als einst seine Händchen den Mond, und zieht sie in sein Willensleben. Das Wort erwirbt nun jene Mehrzieligkeit, die anfangs nur den von Organreizen angeregten Vorstellungen mit Bewegungsimpuls eignete, und macht die Anschauung, an die es sich heftet, vieldeutig, d. h. hier also: zerfällt sie in eine Mehrheit von Zwecken, lockert ihre Starrheit, bereitet sie auf für die Vielheit der Bedürfnisse, ohne doch ihren psychischen Charakter als A u ſ s e n w e l t aufzuheben. Das geht so vor sich, daſs die zu dieser relativ festen Anschauung führenden Vorgänge als vertauschbar erlebt und vorgestellt werden: dieselbe Folge aus verschiedenen Ursachen. Da die Folge den gleichen Namen behält, wo immer sie auftritt, so schlieſst das Kind: ich kann sie auftreten lassen, wo immer ich sie brauche. So macht sich das Kind auch die „ewig still stehende“ Vergangenheit gefügig.

Um auf ein Beispiel zurückzugreifen: Nasse Bettdecke tritt auf als Folge des Kauens und des Urinierens. Die gleiche Bezeichnung in verschiedenen Vorgängen macht diese vertauschbar, und nach dem jeweiligen Zwecke sagt das Kind die eine oder die andere Verbindung aus: Wahrheit oder Lüge.

---

[1] Die Passivität drückt sich im Erstaunen aus, dessen Mimik Shinn (S. 120 ff.) schon am Ende des 3. Monats beobachtet. Die Angst und Unruhe, die das Kind besonders anfangs stark zeigte, beweisen, daſs die Hemmung der Bewegungen dabei peinlich war. Aber schon im 5. Monat kann das Kind eine halbe Stunde lang regungslos beobachten (S. 123). Es ist aber bezeichnend, daſs die Beobachtung von Nahgegenständen häufig mit Bewegungen endete, sobald nämlich die verschiedenen Bilder sich zu einem bekannten Objekt oder Menschen verbunden hatten, und daſs dies besonders von der Zeit an die Regel ist, wo Tast- und Gesichtssinn zusammenarbeiten können (S. 132/133). Wie der Trieb zur Bewegung sich angesichts von Gegenständen, die ihm keine bestimmte Richtung weisen, ins Sprachorgan entlädt, zeigt die Gewohnheit, solche Dinge anzulallen (S. 124).

Dieser Vorgang zusammen mit den oben angeführten Gründen entscheidet den Primat der Lautsprache vor allen anderen Ausdrucksmitteln und rechtfertigt die Vermutung, dafs das Kind nicht lügt, bevor es sprechen kann — soweit es nicht durch körperliche Fehler auf Gebärdensprache angewiesen ist. Noch einmal bestätigt sich, dafs die ersten Lügen durchaus nicht negativ sein werden. Denn die Vertretbarkeit und Mehrdeutigkeit des Anschauungsmaterials ist von vornherein der innere Sinn des Sprachenlernens, und die Erlernung des Sprechsinnes geht mit derjenigen des Sprechmechanismus durchaus gleichzeitig vor sich, schon im Lall- und Echostadium. Weil also das Wort seine Vorstellungen ersetzt und vertritt in einer Willenshandlung, ist dem Kinde zum Zwecke des Lügens die Erfindung genau so natürlich wie zum Spiel. Der Stuhl, mit dem es Pferd spielt, wird ja nicht etwa zur Wahrnehmung des Pferdes umhalluziniert [1], sondern zum Spielzweck einfach umbenannt, genau wie in unserem Beispiel der Wahrvorgang (Nässe—Kauen) in den vorgegebenen (Nässe—Urinieren). Wir erkennen also, dafs die Wortvorstellung auch schon beim ganz jungen Kinde nicht anschauungsträchtig und besonders suggestiv oder gar autosuggestiv ist. Sie kann das in besonderen Verhältnissen werden, wie z. B. in der Lebenserfahrung des Primitiven (s. o. S. 451). Die Verneinung aber vertritt gar keine Vorstellung, sondern einen Zustand, und mufs wie das Ja besonders erlernt werden. Das Kind erfährt ihren Sinn meist als Verweigerung seiner Wünsche, und dient dem Erwachsenen mit gleicher Münze: wenn er nämlich zu wissen wünscht, was das Kind zu verschweigen wünscht. Jeder kennt auch das Ja-Nein-Spiel zwischen beiden, in dem das Kind spielend die Macht der Verneinung erprobt.

Wenn trotz der grofsen Verführung zum Mifsbrauch der Sprache das normale Kind keineswegs zum Lügner wird, so ist das unter anderem (s. o. S. 445) zum grofsen Teil ihr selbst zu danken. Sie verleiht der Lösung der Vorstellungen vom Automatismus, die mit deren Mehrzieligkeit einsetzte, Stütze und Werkzeug, an ihr erstarkt, wie gezeigt, das Urteilsvermögen, sie stellt die Vorstellung in so zahlreiche Zusammenhänge, dafs das vorübergehende Motiv, das sie in einen erlogenen Zusammenhang lockt, seine assoziative Kraft leicht einbüfst, die es aus dem er-

[1] Gegen eine solche Auffassung wendet sich auch MEINONG, S. 111 und COMPAYRÉ, S. 147.

regenden Affekt zieht. Dieser ist bei Kindern im ganzen oberflächlich und nicht nachhaltig, wenn er nicht, etwa unter dem Einflufs einer früh entwickelten spezifischen Charakteranlage, wie der nervösen, oder bei falscher Behandlung, zur dauernden Stimmung wird, wie Angst, Verschüchterung und Trotz und dadurch Verlogenheit erzeugt.

§ 23. Dafs sich als wirksamstes Gegengewicht gegen diese Gefahr mit dem Sprechenlernen ein richtiger Trieb zur Wirklichkeit herausbildet, dafür haben wir mancherlei Anzeichen. Jeder weifs, wie streng Kinder darauf halten, dafs man ihnen Geschichten mit dem selben Wortlaut wiedererzählt, auch wenn sie den Sinn nicht verstanden haben. Ein Mädchen von noch nicht 2 Jahren verbesserte sich selbst mitten im Reden. Natürlich, dafs dieses Streben nicht bei den Worten Halt macht, sondern sich darin äufsert, dafs an allen Erlebnissen das Wahre von dem blofs Angenommenen geschieden wird. Dies ist eben die seelische Rolle des Urteils.

Es fragt sich, ob schon die Ausdrucksmittel selber aufserhalb der beschriebenen Urteilsfunktion wahr oder falsch, d. h. selbst schon Urteile sind. Man hat in diesem Sinn von „Ausdrucksurteil" gesprochen (SCHRÖTTER, S. 7, im Anschlufs an W. JERUSALEM, s. daselbst S. 8), und ein solches schon in dem rein reflektorischen Ausdruck affektiver Zustände gesehen, der stets wahr sein müsse. Das führte denn dazu, jeden Ausdruck ein Urteil zu nennen und die Lüge ein Tendenzurteil. Nun haben wir das letzte oben abgelehnt. Wir wollen aber dieser überraschenden Begriffsbestimmung hier deswegen noch kurz nachgehen, weil uns grofse Gebiete von Ausdrucksformen dann ihren tieferen Sinn erschliefsen.

Der Boden für das Urteilen wird, so schien es uns oben (S. 442/3), dadurch bereitet, dafs der automatische Ablauf der Vorstellungen vom affektbetonten Ausgangsreiz zur motorischen Befriedigung an irgend einem Punkte anhält, so dafs zwei oder mehr Vorstellungen gleichsam aufeinander fahren, sich verstärken, ohne sich zu verdrängen. Sie heben sich damit aus dem Automatismus heraus und liefern die erste Bedingung der Aufmerksamkeit: den Blickpunkt.[1] Der solange gradlinige Abflufs seeli-

[1] „Punkt" natürlich nicht im mathematischen Sinne, eine einzige Vorstellung genügt ja nicht.

scher Zustände wird zur Wellenbewegung, und deren Kämme bilden das gegenständliche Bewufstsein. Zwei Quellen dieses Bewufstseins fanden wir in der Mehrzieligkeit der Vorstellungen und dem „Aufsen“-Index der Wahrnehmungen, und wir suchten zu verstehen, wie die Sprache den gegenständlichen Wert dieser Quellen in sich vereinigt und in die Zielstrebigkeit des zuständlichen Ablaufs einbindet. Da mit wachsender Erfahrung das Wort immer beziehungsreicher wird — was wir seine Resonanz nannten —, so erhält seine Verknüpfung mit einer Wahrnehmung oder Vorstellung immer stärkeren Bewufstseinswert, desto intensiver ist die „Stauung“ des Ablaufs, womit Th. Lipps die Intensität der Aufmerksamkeit kräftig bezeichnet.[1]

So wird es verständlich, dafs die Höchstleistung des Bewufstseins, das Urteil, so weit wir die individuelle Entwicklung verfolgen können, an die Sprache gebunden scheint, zumal, wie gezeigt, die Erfahrungsresonanz des späteren Lebens im Anfang durch das gewaltige Interesse an der Spracherfahrung reichlich ersetzt wird. Da also das Wort das mächtigste, vielfach einzige Vehikel des Urteils und unendlich oft sein Stellvertreter ist[2], da das innere Sprechen sinnlich und motorisch mehrfach verankert ist, so liegt es nahe, beide gleichzusetzen. Diese Verführung wird nahezu Zwang, wenn man an das sich mitteilende Urteil denkt: das Aussprechen. Dafs aber Urteilen und Sprechen nicht zusammenfallen, erhellt erstens daraus, dafs blofs „geschwatzt“ wird, dem Inhalt also — was dem Urteil doch eigentümlich — Aufmerksamkeit nicht zugewendet wird, zweitens (s. o.) daraus, dafs die Überzeugung und das Fürwahrhalten mit dem Aussprechen sehr häufig nicht zusammenfallen. Und drittens: Seiner Entstehung nach, als „Stauung“, schiebt sich das Urteil v o r die motorische Entladung der psychischen Reihe.[3] Darum mag das Aussprechen oft Befreiung von einer drückenden Last sein

---

[1] Freud (S. 354) geht sogar soweit die wesentliche Funktion des Bewufstseins darin zu sehen, dafs es von dem mit „den vorbewufsten Vorgängen verknüpften Erinnerungssystem der Sprachzeichen angezogen werde, um den Vorstellungsablauf unabhängiger von den Unlustzeichen zu gestalten.“ Also: ohne Sprache kein — menschliches — Bewufstsein; uns scheint das zu generell, aber im Kerne treffend.

[2] s. u. a. was Schrötter (S. 5) im Anschlufs an Stöhr über das „Gerede“ sagt.

[3] Weiteres dazu jetzt bei Elsenhans (S. 336 ff.).

(s. Schrötter, S. 8), das gilt dann aber nicht von dem Ausdruck eines Urteils allein, sondern allerlei gefühlsbetonter Erlebnisse. Oder das Urteil selbst mag „Befreiung von einer bohrenden Frage sein“ (Schrötter, S. 10). Dann steht es am Schlufs einer Reihe von Urteilen oder Urteilsansätzen, und ist nicht gleich seinem Ausdruck. Für den sozialen Zweck: die Mitteilung vertritt freilich der Satz das Urteil. Aber die Mitteilung, so früh sich dieser Zweck auch des Sprechens bemächtigt, fällt eben nicht mit ihm zusammen (so auch Schrötter, S. 7), ist dem Urteilen sekundär. Für das Aussprechen von Gefühlen leuchtet das besonders ein. Als Zustände sind sie gar nicht auszusprechen, sie werden es durch Bindung an anschauliche Erfahrungen des Strebens und Widerstrebens, so etwa der Unlust an Durstempfindung. Diese Verbindung kann zum Urteil über die Ursache der Unlust werden, ausgesprochen wird dann aber nicht das Gefühl, sondern dessen Anlafs.

Können wir also der Begriffsverbindung „Ausdrucksurteil“ für das Stadium des Urteilsausdrucks keinen Sinn abgewinnen, so erscheint sie uns als hölzernes Eisen, wenn darunter der „reine Ausdruck der psychischen Situation“ (Schrötter S. 7 nach Swoboda) verstanden werden soll, noch ohne jeden Zweck der Mitteilung oder Bezeichnung, also ohne die Zwecke, denen die Sprache im besonderen dient. Worin besteht aber die psychische Situation? In Affekten und Strebungen bestimmter Gefühlsfarbe und bestimmter Stärke, und den sie veranlassenden, begleitenden, aus ihnen fliefsenden Objektiven und Bewegungsimpulsen. Ausdrücken also wird sich erstens der Affekt, und zwar auf seine doppelte Art: in den Körperveränderungen auf die organischen Reize hin: denen des Blutumlaufs und zugleich in der ererbten Einstellung der Muskulatur, einschliefslich der Sprachmuskulatur, und demzufolge im Mienenspiel, und variiert wird dieser Affektausdruck zweitens durch die Anforderungen der besonderen Lage. Ob man den Abschlufs der Situation, etwa Zuschlagen oder Fortlaufen, noch zum Ausdruck rechnen, demnach als Urteil bezeichnen will, steht dann in eines jeden Belieben. Begnügen wir uns aber, um W. Jerusalem und Schrötter möglichst gerecht zu werden, mit Mienenspiel und Körperhaltung.[1]

---

[1] Obwohl mindestens letztere, weil biologisch zweckmäfsig an bestimmte Situationen angepafst, schon Rudimente von Handlungen sein müssen; man denke an Brüllen und Schreien, die schon beim Tier wohl

Können diese schon Urteile, und können sie „wahr“ heifsen? Die erste Frage erledigt sich für uns nach obigem. Wahr aber, auch nur subjektiv, können sie so wenig heifsen wie falsch, sobald wir auf Reinheit der wissenschaftlichen Namengebung halten. Wenn wir die Lüge als gesprochenes Wort falschen Ausdruck nennen, so ist das nur eine erlaubte Kürze: sie ist der richtige Ausdruck von als falsch oder gar nicht beurteilten Inhalten, wie der Wahrausdruck wohl selber „die Wahrheit“ genannt wird, obwohl er, genauer, nur der richtige Ausdruck von als wahr beurteilten Inhalten ist. Jene Affektentladungen aber sind der — von aufsen gesehen: richtige — Ausdruck gar nicht beurteilter Zustände. Das Subjekt hat also noch gar keinen Anlafs gefunden, sie überhaupt wahr oder falsch zu nennen.[1]

Dieser Anlafs entsteht erst, wenn diese Entladungen nicht mehr in voller Einheit mit ihren seelischen Ursachen und Wirkungen erlebt werden, wenn sie als deren Vertretungen bewufst werden, und damit ihnen gegenüber treten. Das werden sie aber erst, wenn und soweit das Subjekt in ihnen nicht blofs seine Spannung los wird, sondern wenn es aufsersubjektive Zwecke mit ihnen verfolgt, also etwa durch seine Bewegungen seine Beute über seine Absichten täuschen, oder ein Weibchen über seine Absichten aufklären will. Das Minimum von Urteil, das solches Tun voraussetzt, liegt aber eben vor der Ausführung, wenn es sich nicht, wie bei Tieren, um ererbte Reaktionen handelt. Bei den Stegreif-, Gewohnheits- und zwanghaften Lügen fällt beides in einen Moment, ist aber so wenig identisch wie zwei gleichzeitige Eindrücke.

Was uns damit von Mienen und Gebärden und jeder Art von Sprachbewegungen erwiesen scheint, dafs sie keine Urteile sind, mufs auch für den Fall gültig bleiben, dafs sie in den Dienst der Unwahrheit treten, d. h. für den sog. Falschausdruck. Gelogen wird zwar aus einer Tendenz heraus, und deshalb ist uns die Lüge eben Willenshandlung, oder ein Abschnitt einer solchen, aber nicht Tendenzurteil.

---

nicht blofs Befreiung von einer drückenden Not, sondern auch Verkehrsmittel sind.

[1] Man könnte sie also höchstens wahr im übertragenen ästhetischen Sinne nennen, und wegen dieser Ausdruckswahrheit sieht in ihnen bekanntlich Yrjö Hirn den Ursprung der Kunst.

§ 24. Trotzdem die **Mimik** in der Verstellungskunst der Menschheit eine so grofse Rolle spielt, dafs sie in der Kleidung und Verkleidung über den Leib hinaus sich einen zweiten Leib, und, schmückend und entstellend, den Leib selbst zum Werkzeug der Täuschung geschaffen hat, so wird sie doch in der individuellen Entwicklung ziemlich spät, kaum vor Anfang des 4. Lebensjahres, zur Täuschung benutzt. Erstens überwuchert die Sprache alle anderen Ausdrucksmittel an Mitteilungs- und anderem Nutzwert. Zweitens ist um dieselbe Zeit der Bewegungsapparat, besonders die Hände, stark in Anspruch genommen durch die Einübung feinerer Greifbewegungen: es ist die Probierzeit. Drittens dient die Mimik zunächst der Mitteilung von Gefühlen: diese zu objektivieren und über sie zu täuschen, erfordert aber eine so bewufste Gegenüberstellung von Person zu Person, wie sie den ersten Jahren fremd ist. Eine vierte Ursache der Verzögerung, der suggestive Zwang der mimischen Nachahmung, wurde schon angeführt.

Vielleicht hat auch in der **Gefühlstäuschung** die Sprache den Vorsprung nach ihrer akustischen Seite: Tonfall und Tonhöhe dienen dem „Einschmeicheln“, das manche Kinder schon mit zwei Jahren verstehen.

Bedeutsam ist auch die Rolle, die hier das „Insinuieren“, wörtlich = In den Schofs kriechen, spielt, dem sich das Ansaugen, das Küssen u. ähnl. anschliefsen. Die zwingende Wirkung dieser Ausdrucksformen kommt wohl daher, dafs sie eigentlich nicht schon vorhandene Affekte äufsern, sondern sie erst erzeugen durch Berührung der Leiber. Sie sind also von Hause aus nicht intrapsychisch, sondern interpersonal, ohne den Anderen undenkbar. Wenn sie, wie zu vermuten ist, so alt sind wie die Menschheit, so hat es neben dem zweifelhaften „reinen Ausdruck der (intra-)psychischen Situation“ immer einen unzweifelhaften Ausdruck interpsychischer Situationen gegeben, ein Sichmitteilen im körperlichsten Sinn.

Entsprechend der objektivierenden Funktion des Wortes löst sich die gesprochene Lüge leichter vom Menschen und seiner gegebenen Lage ab, läfst ihn leicht „kalt“. Das Gefühl aber ist der ganze Mensch im Augenblick, der Affektausdruck also ist er selber, darum bietet sich **Mimik als Ausdrucksmittel da an, wo der Mensch sein Verhältnis zu anderen** kennzeichnen will, richtig oder falsch. Daher ihre grofse Rolle in der Gesellschaft, als Vehikel von Sitte, **Konvention**, Höflichkeit.

Es bleibt zu erklären, wie bei dieser tiefen Bedeutung des Gefühlsausdrucks den Menschen das **verstellte Betragen so leicht** fällt. Dreierlei scheint da mitzuwirken. Erstens ist es dem Affekt eigen, dafs er das zugehörige Gefühl verstärkt und reproduziert. Mit der Gebärde der Hochachtung kommt leicht auch das Gefühl: das erleichtert die Selbsttäuschung. Dazu kommt häufig die Gegenseitigkeit, zwischen Gleichstehenden, und nivel-

liert das Gefühl; endlich ist der mimisch-gestikulatorische Ausdruck von Haus aus weit reflektorischer als die langsam erworbene artikulierte Sprache, so sinkt auch das angenommene Betragen leichter ins Unbemerkte zurück, „die arme Kunst, sich künstlich zu betragen“, lernt sich bald[1], die ersten Gebärden und Formeln lernt das Kind durch Dressur und Nachahmung, die Absicht damit zu täuschen taucht ihm erst spät auf und dann noch meist kaum bewufst. Darum gibt es in den Umgangsformen der Gesellschaft meist weder Betrüger noch Betrogene. Von der Tatsachenfälschung im engeren Sinne unterscheidet sich also die Umgangsmimik (Mimen, Gesten, Phrasen) aus dem Grunde dadurch, dafs sie von Haus aus nicht Mitteilung von Pseudourteilen ist, sondern Kundgebung von Personalgefühlen (s. o.). Darum bedeutet z. B. eine höfliche Zustimmung nicht nur: „Was du sagst, halte ich für richtig“ — sondern zuvor und vor allem: „Ich achte dich, also wirst du wohl recht haben“.[2]

Deutlich werden diese Zusammenhänge, wo diese sozialen Reflexhandlungen, wie sie wohl heifsen können, noch heute in ihrer Entstehung und Ausbreitung ihren eigentlichen Zweck enthüllen: Anerkennung des Anderen; die natürliche Neigung des Subjekts in schrankenloser Ausbreitung die Umwelt aufzusaugen, schränkt sich selbst ein, oder scheint es wenigstens: sie sind Äufserungen der Entäufserung. Als Hemmung seines

---

[1] Die Gefahr des Mechanisierens, auf die wir schon aufmerksam wurden, verstärkt sich für die rein motorische Seite der Unwahrhaftigkeit. Die zu Zwecken ausgesuchten Ausdrucksmittel haben gegenüber dem unendlich mannigfachen natürlichen Ausdruck der inneren Zustände immer etwas Zurechtgemachtes. Wo sie zu angenommenen Gewohnheiten werden, wirken sie daher leicht wie dies. Innerlich verlogene Menschen haben oft einen starren Gesichtsausdruck, etwas Grimassenhaftes, das von der ewigen Spannung auf die Gelegenheit zum Anlegen der geläufigen Maske herkommt. Die Charaktertypen der commedia dell' arte sind vorwiegend solche Larven von Lügnern: der Heuchler, der Quacksalber, der Intrigant, der spitzbübische Diener. Ihre Komik fliefst aus ihrem Automatismus: „Imiter quelqu'un, c'est dégager la part d'automatisme qu'il a laissée s'introduire dans sa personne. C'est donc — — le rendre comique.“ (Bergson, S. 34.)

[2] Dafs es dabei gar keine — ev. korrigierenden — Vorstellungen gebe (Schrötter, S. 16) ist, so allgemein behauptet, also unrichtig; da die Höflichkeitsformeln von Anfang an für den Anderen berechnet sind, so tritt auch bei ihnen, in dem Mafse wie kontrastierende Vorstellungen gegen die Formel sich ins Bewufstsein drängen, die Täuschungsabsicht in den Vordergrund, dann wird geurteilt, also auch gelogen.

stärksten Triebes[1] hat das Subjekt sie in Unlust erzeugt, sich abringen müssen, und daher weisen sie, wo wir sie zu ihrem Ursprung verfolgen können, alle das Merkmal der Übertreibung auf. Der Handschlag war freiwillige Fesselung: der Lehnsmann legte seine Hand in die des Lehnsherrn, die Verbeugung war Nackenbeugen oder hündisches Kriechen (προσκυνεῖν sagten die Griechen), der Knix der Frau vielleicht Selbstanbieten. Diese Gesten wuchern daher besonders üppig in sehr gespaltenen und sehr unausgeglichenen sozialen Verbänden; sie waren den innerlich harmonischen Griechen besonders fremd, und in der neueuropäischen Kulturwelt fanden die meisten der noch heute geübten Eingang, als ums Jahr 1000 die sich ausbreitende kirchliche Askese und die vollendete soziale Spaltung die starken Instinkte des germanischen Menschen auch innerlich zu brechen anfing.[2]

Die Erschütterung, die solche Gesten ursprünglich wegen der geforderten Entsagung im Subjekt auslösen mufsten und die oft noch in dem anfänglich Linkischen und Übertriebenen nachhallt, wird ausgeglichen durch die Gewohnheit, Nachahmung[3] und vor allem die Gegenseitigkeit, die das genotzüchtigte Ich gleichsam rehabilitiert. Hinzu kommt, dafs die im engeren Sinne geselligen Gebärden, Bewegung und Stimme, zum Rhythmus neigen, Elemente des Tanzes und Gesanges aufnehmen — so dafs für den Beobachter ein grofser Empfang leicht etwas von dem Eindruck eines Reigens mit Chorgesang annimmt — und rückwirkend dem Gefühl den Charakter ästhetischer Scheingefühle mitteilen.[4]

---

[1] Dessen Affektausdruck: Zorn, Wut schon im 1. Lebensjahr alle anderen überragt (COMPAYRÉ, S. 317 ff.).

[2] s. u. a. STEINHAUSEN, besonders S. 185 ff.

[3] Deren soziologische Bedeutung bekanntlich TARDE klassisch erforscht hat.

[4] Eine ethnologische Mitursache dafür, dafs in der Kulturmenschheit die Gesichtsmimik die feinsten Formen der Täuschung liefert, ist wenigstens denkbar. Der primitive Bewohner heifserer Breiten benutzt den ganzen Körper zur Selbstdarstellung, daher dient ihm dessen Bedeckung wesentlich zu Schmuckzwecken, kultischen oder erotischen. Dieser Zweck tritt in gemäfsigten Klimaten, den Heimstätten der Kultur, vor dem Schutzzweck zurück. Damit verliert der Leib einen guten Teil seiner darstellerischen Bedeutung und überträgt ihn auf das freibleibende Gesicht. Natürlich wirkt dieser Faktor weder allein (s. u. über die Bedeutung der

Da auf dem Untergrund gemeinsamer Gefühle und Anschauungen Systeme von konventionellen Formen sich zu Schiboleths bilden, an denen sich Klassen und Kasten erkennen und und abschliefsen, so werden sie da, wo solche Gemeinsamkeit fehlt, als sinnlos empfunden, die Phrasen werden ins helle Licht des Bewufstseins gerückt, beurteilt und als Falschausdruck, als unwahr verurteilt, denn den Worten fehlt nun die Resonanz im Erlebnis. Diesem Schicksal verfällt solch ein Formensystem unweigerlich, wo es in ein anderes Kulturmilieu aufgenommen wird.

„Im Deutschen lügt man, wenn man höflich ist.“ Sehen wir von der genialischen Übertreibung des Bakkalaureus ab, so spiegelt sich doch in dem Worte die Tatsache, dafs der Deutsche es im ganzen mit der Entsprechung von Erlebnis und Ausdruck ernster nimmt, dafs sich ihm der Ausdruck schwer ablöst und zum Eigenwert wird, zur Kunstform; die Geschichte der bildenden Künste bei uns bestätigt diesen Charakterzug. Der Franzose bildet hierin mindestens nach der Seite des sprachlichen Ausdrucks seinen Gegenpol. Da nun alles, was an Höflichkeit ins Wort, und vieles, was in die Gebärde verlegt wird, seit Jahrhunderten von Frankreich eingeführt wurde, so hiefs Höflichkeit um 1800 eigentlich französische Höflichkeit. In den Pariser Salons des Ancien Régime aber hatte der ästhetische Formtrieb alle Arten der Mitteilung ergriffen und die gewaltige Kulturleistung der Konversation hervorgebracht, die durch Aufnahme der geistigen Elite in die gesellschaftliche ein vollendetes Gleichgewicht von

---

Sprachgewalt) noch in gleicher Ausdehnung. Wenn die griechische Plastik der grofsen Zeiten die Büste nicht kennt und ihre Porträts ins Typische stilisiert, so weist das darauf, dafs bei den Hellenen dem ganzen Leib ein starker Ausdruckswert zukam, der das Gesicht entlastete. Anders könnten wir nicht verstehen, dafs sich die Masken im Drama noch hielten, als Maske wie Drama längst ihres sakralen Charakters entkleidet waren. Umgekehrt aber wird das Ideal beseelter Schönheit im christlichen Mittelalter fast ausschliefslich vom Gesicht abgelesen. Diese Auswahl kann sich nicht aus der Sündhaftsprechung des Leibes allein erklären, denn die trifft ja das Gesicht mit. Da nun unsere Gefühlskultur samt ihrer Kehrseite: der Gefühlslüge in jener Epoche wurzelt, so verstehen wir, warum sich manche von der Pflege des Nackten eine Reinigung des Gefühlslebens, d. h. aber Befreiung von der Gefühlslüge versprechen. In England ist das gefühlsfreie Gesicht ein Ziel der höheren Erziehung, in der nordamerikanischen Jugend ist es, dank auch den Leibesübungen, schon zum Typus gesteigert, der (nach Typenphotographien zu urteilen) appollinische Züge zeigt. Wie weit die Wahrhaftigkeit, die man wenigstens der englischen Jugend nachrühmt, damit zusammenhängt, entgeht meiner Beurteilung. Die künstliche Unterdrückung kann Heuchelei und Gefühlsarmut erzeugen; die parallelgehende Vereinfachung der Umgangsformen in Nordamerika kann eine erhebliche Kultureinbufse bedeuten.

Form und Gehalt erreichte. Der einzelne erhielt und forderte von dieser Gesellschaft nur soviel, als er an geisterfüllter Ausdruckskunst geben konnte, und wer heute in ihr glänzte, verstand es morgen mit Grazie zu verhungern. Wir Heutigen, die es mit dem Einzelschicksal furchtbar ernst nehmen, nennen solches Verhalten Frivolität. Sie war aber jener Kunst so notwendig wie die feinfühligste Höflichkeit. Beide zusammen verbürgten die Freiheit, alle seelischen Möglichkeiten vor das Forum der Unterhaltung zu bringen, jene beseitigte die Furcht vor allzueiliger Verurteilung, diese schützte das Innenleben vor Beschnüffelung, beide sicherten das ununterbrochene Zusammenspiel, und erzeugten jene Selbstzucht im Ausdruck der Gefühle und Leidenschaften, die uns heute leicht spielerisch und frostig anmutet. Bei einzelnen mag unter der Freude an dieser Geselligkeitskunst das sittliche Empfinden gelitten haben; es ist aber doch sehr oberflächlich, sie aus dem Wegfall der Willenshemmungen und dem Mangel an Gewissenhaftigkeit restlos zu erklären.[1] Die Geschichte dieser Salons erzählt uns, wie ernst diese Menschen zumeist gedacht und wie tief sie gefühlt haben. Das Leben der Julie de Lespinasse ist voll erschütterndster Tragik.

Mimik als Mitteilung eines Gesamtzustandes bedeutet, sahen wir, immer Preisgabe des Ichs. Stereotype Mimik ist also Preisgabe eines stereotypen Ichs: Maske. Und dies ist der zweite Aspekt und Wert der konventionellen Form, für individualistische Zeitrichtungen besonders, das Ich opfert ein Schattenbild von sich an die Gesellschaft und geniefst sich dahinter in Freiheit. Ein ganzes Scheinleben stellt sich mancher aus solchen Ausdrucksformen zusammen. Trotzdem ist im Anfang der mimische Ausdruck durchaus passiv und in seiner Passivität liegt seine dauernde Bedeutung. In der bewufsten Mimik liegt ja schon Auswahl vor zum Zwecke der Gefühlsmitteilung. Wenn ich also wissentlich mit Gebärden lüge, so benutze ich aktiv wollend den Ausdruck einer bestimmten Passivität zu anderen Zwecken. Ich benutze den Schein der Selbstpreisgabe zur Selbstbehauptung. Damit entfällt der scheinbare Widerspruch, dafs die Lüge Willenshandlung sein soll, während die Mimik als Gefühlsausdruck ins Automatische gehört. Die ausgesuchten Mienen und Gesten gehören eben einer späteren Entwicklung an. Unter ihnen finden sich ja reichlich auch Mittel zur Mitteilung von Vorstellungen, und es gibt Gebärdensprachen, in denen die Gebärde als Sinnträger ebensoweit von ihrem affektiven Ursprung entfernt ist wie das Wort von dem Schrei, dem mutmafslichen Ursprung der Sprache. Für alle solche Formen der Mitteilung

[1] So James, S. 123.

gilt natürlich nichts anderes als für die Wortsprache. Sie fliefsen aus Urteilen und, soweit sie Lüge sind, aus dem Kampf von blofsen Annahmen mit echten Urteilen um den Ausdruck.

Aufser der Mimik der Affekte gibt es bekanntlich auch diejenige intellektueller Zustände: der Aufmerksamkeit, des Nachdenkens u. a. m. Von ihrer willkürlich täuschenden Verwendung gilt nichts anderes wie von der Hauptgruppe, von der sie nur eine spätere Entwicklung sind. Wenn ich meine Gesichtsmuskeln anspanne, damit ein anderer mich aufmerksam oder nachdenklich finde, so ist das Täuschung. Bin ich es durch die Mimik wirklich geworden, so hört die Täuschung auf. Lehrer wollen bekanntlich auf diese Art getäuscht werden, und die Kinder tun ihnen gern und bald den Gefallen. Dies ist eine von den Formen der Liebedienerei aus Furcht vor dem Mächtigen, und einer der verbreitetsten Erziehungserfolge schon lange vor der Schulerziehung. Über Ursachen und Wirkungen ist alles bei der Gefühlsmimik schon gesagt worden.

§ 25. Den breitesten Platz in allen Beziehungen der Menschen nimmt die Verbindung der Sprechlüge mit der Ausdruckslüge ein, die wir unter dem Namen R h e t o r i k zusammenfassen wollen. Der Sprechende wendet sich an den Verstand, dem er event. durch gefälschtes Urteilsmaterial falsche Urteile nahelegt, seine Mimik zugleich an das Gefühl, den psychischen Reflex des psychophysischen Subjekts, beide verbunden aber ergreifen den ganzen Menschen. Denn die objektiven und reproduktiven Urteilshilfen scheiden jetzt um so sicherer aus, indem das angebotene Urteilsmaterial diejenige Verbindung eingeht, die dem vom Anbietenden angeschlagenen Gefühlston gemäfs ist. Unter dem Einflufs des Rhetors erlebt der einzelne so jene eigentümliche Verbindung von Selbstbehauptung und Selbstaufgeben, die das Geheimnis der Massenpsyche ist, und soweit sie individuelle Anlage ist: des Massenführers. Ribot glaubt alle Formen der Rhetorik auf ein Pseudourteil zurückführen zu können, dessen Obersatz ein Wunschsatz ist: A soll B sein oder nicht B sein. Dieser Wunsch gehört natürlich dem zu Überredenden und braucht ihm mit dem Rhetor nicht gemein zu sein, der zielt meist weiter. Das Werkzeug der Rhetorik, von aller Pseudologik zunächst abgesehen, ist das ganze grofse Reich des Mimischen, vor allem aber die Stimme: also der Vermittler des Logischen,

zugleich der stärkste Vermittler des Affekts.[1] Welche innere Beziehung psychophysischer Natur zwischen den Ausdruckswerten der Stimme und dem Affektausdruck im ganzen bestehen, das scheint durch die Arbeiten von Otmar Rutz dem Verständnis näher zu rücken. Sie erlauben wenigstens das Problem zu stellen, ob und wie die Sprachbewegungen in der Sprachlehrzeit den anderen motorischen Wegen Ausdrucksmöglichkeiten rauben, sich um diese bereichern, jene Wege z. B. die Hände, zugleich für andere Funktionen frei machen. Parallel damit mufste sich die Ausdrucksfähigkeit des äufseren Sprachorgans, des Mundes und seiner Umgebung erhöhen, mit anderen Worten: das Mienenspiel sich verfeinern. Sprechende Züge, ein ausdrucksvolles (intelligentes) Gesicht wären die Zeugnisse gedankenreichen und gefühlsstarken inneren Sprechens. Den hier waltenden individuellen Unterschieden wird der Stufengang der Rassen und Kulturen parallel gehen. Je primitiver diese, desto weniger Affektentladungen werden über die Sprachorgane geleitet und durch sie abgeändert, desto allseitiger ist der Affektausdruck, desto leerer das Gesicht selbst.[2] Umgekehrt: je enger die Verbindung von Sprachgewalt und Gesichtsausdruck, desto

[1] Dahin gehört also auch das meiste, was die forensisch-politische Redekunst über Ordnung und Verteilung des Redestoffes lehrt. Denn alle diese Regeln sehen es darauf ab, zu überreden, handle es sich um eine gute oder eine schlechte Sache. Sie sollen teils diejenigen Punkte, auf die es dem Redner ankommt, in den Vordergrund der Aufmerksamkeit des Hörers rücken, unwichtige oder ungelegene Vorstellungen abschwächen oder unterdrücken, und suchen insofern das Urteil zu beeinflussen und zu lenken; teils sollen sie diejenigen Gefühle und Stimmungen erwecken, die der Redner braucht, zielen also auf das Gemüt des Hörers. So kommt es nicht auf Erkenntnis an, sondern auf Leitung des Willens. Wenn auch nicht zu übersehen ist, dafs manche Teile dieser Lehre, wie z. B. die Vortragskunst im engeren Sinne (die „elocutio“ der Alten) in erster Linie die Erleichterung des Verständnisses im Auge haben, die logische Neben- und Unterordnung der Satzglieder und Sätze stimmlich klären sollen, so bleiben doch die Glieder selber inhaltlich hinsichtlich Wahrheit oder Unwahrheit damit noch ganz unbestimmt. Wenn also Cicero den Redner als einen guten Menschen bestimmt, der redekundig sei, so ist hier der Wunsch der Vater des Oberbegriffs. Übrigens lehren neuere Forschungen (Norden, Lateinische Prosa), welche Sorgfalt die antiken Redner auf die rhythmisch-musikalische Wirkung verwendet haben, wie stark diese Rücksicht bis in die feinsten Teile, Stellung und Wahl der Worte, vorgewaltet hat.

[2] Fouillée, S. 307: „Le sauvage ... rit, pleure, gesticule de tous ses membres“; s. auch daselbst S. 308/9, über den Mangel an Neugier.

mehr wird von diesem ins Bewufstsein gezogen, desto beherrschbarer wird mit anderen Worten die Mimik. Das heifst aber: unterdrücken und benutzen, wie jede Funktion und zu jedem Zweck, zum Darstellen, Verbessern und Verfälschen des Innenlebens. So ergeben sich drei Stadien des Mimischen. Der Säugling ahmt es reflektorisch nach und äufsert es automatisch stark und vielfach ungeregelt. Der „Sprechling" verlernt einen Teil der unbeherrschten Mimik, einen anderen leitet er über die Sprachorgane. Im dritten Stadium, wenn Denken und Sprechen im inneren Sprechen immer mehr verschmelzen, wird die Bindung der Mimik an dieses bewufster, damit für den Willen immer mehr verfügbar.[1] Dank dieser Entwicklung werden also, zwar nach RAMMLERS Wort, „die Gesichter gleich den Menschen", aber doch gleichzeitig auch zum Teil die Menschen befreit von der Sklaverei ihrer Gesichter, mit anderen Worten: sie können mit Mienen andere sich dienstbar machen, vor allem aber auch mit dem Stimmton, also statt der verräterischen Gesichtsmuskeln die unsichtbare Rachenmuskulatur spielen lassen. Dieser unentrinnbaren Macht des Klanges lernt das Kind sich zuerst bedienen, zunächst nur für seine Wünsche, mit 4—5 Jahren auch für Behauptungen. Der Blick wird bekanntlich zuletzt verdorben, so dafs wir demjenigen unbedingt zu glauben neigen, der uns mit „Kinderaugen" ansieht. Doch fehlen hierüber tieferdringende Forschungen noch. Das meiste an Gefühlsmifsbrauch wird dem Kinde wohl die gute Erziehung vermitteln, die ihm von Anfang an „Liebenswürdigkeit" im Verkehr einschärft. Die Erziehung der Mimik verfolgt, gröfstenteils mit denselben Mitteln, zwei verschiedene Ziele: die Selbstbeherrschung, d. h. Beherrschung des körperlichen Mechanismus zur Förderung der höheren Fähigkeiten und die Anpassung an die Gesellschaft, in der das Kind sich behaupten soll, an ihre überlieferten Ausdrucksformen. Wenn z. B. das Kind stillsitzen lernt, so dient das erstens der willkürlichen Aufmerksamkeit, zweitens hört es auf, lästig zu fallen — und so in hundert anderen Fällen. Was das Kind durch Gebot und Verbot lernt, übt es ja nicht unpersönlich, sondern dem Erzieher „zu Gefallen", und so fliefsen gehorsame Einstellung und Verstellung dauernd ineinander. Für die Aus-

[1] Das Mafs der Herrschaft bleibt trotzdem variabel genug, marmorne Gesichter à la Napoleon bleiben selten.

bildung der Persönlichkeit hat natürlich das Maſs, in dem der Mensch sich dem Einfluſs des Rhetorischen durch sich selbst und durch andere überläſst, die gröſste Bedeutung.

Wie sich der moderne Kulturmensch zu diesem Problem zu stellen neigt, soll folgende Erwägung deutlich machen. Während sich, so sahen wir, das Subjekt im reinen Ausdruck seiner Affekte, der „Abreaktion", verliert, findet es sein Ich im Urteilen und Aussprechen des Urteils. Sinnvolle Worte also sind im Gegensatz zu jenen nicht Entäuſserungen, sondern Selbstbehauptungen, da durch sie das Subjekt seine Äuſserungen auf Innenerlebnisse bewuſst zurückbezieht, beide zugleich in Besitz nimmt. Sie sind also Äuſserungen der Verinnerlichung, ohne die das Ich sich vielleicht nie gefunden hätte. Die Beziehung des Ausdrucks auf den Eindruck ist aber auch zugleich das Prototyp der logischen Attribution des Prädikats an ein Subjekt — wenn auch nicht die Urform des Urteils*erlebnisses* (s. o.). Wir sehen so, wie sich der ethische Mensch und der Erkennende von einem und demselben Seelenzustand aus entwickeln[1] und tun einen Blick in die Psychologie des Sokratismus, wir verstehen das Pathos des Logischen und würdigen den Rigorismus eines KANT. Das Phänomen der Lüge wäre nicht voll begriffen, wenn wir nicht auf den wechselnden kulturellen Gesamtzustand wenigstens hinwiesen, von dem sie sich abhebt. Von ihm hängt ja nicht nur die jeweilige moralische Beurteilung ihrer, oder bestimmter ihrer Formen ab, sondern die Entwicklung dieser Formen selbst. Das gilt ganz besonders für die Affektausdruckslüge. Welche Affekte ausdrückbar, welche von den ausdrückbaren mitteilenswert, welche von diesen bestimmter Zwecke wegen ausgelesen werden, wie eine Zeit ihren Wahr-, Falsch- oder Nichtausdruck wertet, kann nur eine sehr orientierte Kultur-

[1] Die psychologische Analyse wird natürlich das ethische getrennt vom Urteilserlebnis halten, darf aber ihre Berührungen nicht übersehen, weil diese als Faktoren der individuellen wie der Menschheitsentwicklung bedeutsam sind. Wenn z. B. eine moderne Erkenntnistheorie mit der Analogie zwischen Urteilen (= Rechterteilen, als unbemerktem Unterton der Gedankenverbindung), Erkennen und Anerkennen Ernst macht, so kann diese Besetzung des Logischen durch die Ethik ein starker Entwicklungsantrieb werden. So wird das Fühlen und Sehnen einer Zeit zum gröſsten Teile in mehr oder minder glücklichen Analogien und Symbolen bewuſst, die damit zu Forderungen und Zielen werden. Darum ist das folgende nur sub beneficio inventarii zu verstehen.

psychologie sagen. Wir können hier diese Frage nur für unsere europäische Kultur wenigstens anschneiden, deren Gradmesser die Erkenntnis, die Vereinheitlichung des geistigen Besitzes geblieben ist seit den Tagen der Griechen. Dies hat zur Wirkung, dafs sie auch in den Mitteilungsformen immer mehr von der Suggestion und Überredung zum Überzeugen aus Überzeugung übergeht.

Das Gefühl stiftet keine sich erhaltende Einheit — auch in der Kunst nicht —, der Wille nur mittels Festhalten einer Zielvorstellung durch die Mittelsvorstellungen, durch Vergleich beider, setzt also das Urteil voraus, dies scheint also die Bedingung auch des sittlichen Wollens, und so ergibt sich die bewufste Einheit von Eindruck und Ausdruck als die Vorbedingung auch der sittlichen Person, und wo jene bewufst zerstört wird, scheint also auch diese gar nicht entstehen zu können. Wo es zu jener Einheit überhaupt nicht kommt, entsteht aber auch keine Erkenntnis. So mufs, scheint es, der erkennende Mensch immer auch die sittliche Persönlichkeit wollen, wenn er sich recht versteht, d. h. Wahrheit, objektive, scheint nur verbürgt durch Wahrhaftigkeit.[1] Und das Bedürfnis hierzu wächst mit dem Anwachsen des Materials, das sich der Vereinheitlichung anbietet, sei es von aufsen als Wissensstoff, sei es aus der Seele als differenzierteres Innenerleben: mit den Erkenntnismitteln und -wegen wächst auch die sittliche Aufgabe, und der Weg zur Kultur wird zum Kampf gegen die Unwahrhaftigkeit.

Dieser Konzentration der vertieften Persönlichkeit dient ihre Beschränkung auf diejenigen Ausdrucksmittel, die Einheit verbürgen: die Reinigung des Sprechens zu Denkmitteln und die Unterdrückung der passiven Ausdrucksformen in der Mitteilung[2]: des Mienenspiels, der Gebärden und des Singsangs, mit anderen Worten: der Kampf gegen das Rhetorische erscheint als Kulturkampf. Diese subtilste Form der Täuschung trifft Goethes etwas derbe „Verwahrung“ (W.-Ö. Divan ed. Cotta **3,** S. 185): „Die

[1] „Wär nur der Mensch erst wahr, er wär auch gut.“ Grillparzer: „Weh dem der lügt.“ 1, 1.

[2] E. T. A. Hoffmann, Elixiere des Teufels, I, S. 99: „Das Costüm des Weltbürgers wird wohl nur durch das Negative bedingt und läuft ungefähr darauf hinaus, was man das gebildete Benehmen heifst; das auch mehr im Unterlassen als im Tun liegt.“

Redekunst ist eine Rede und eine Kunst.[1] Sie verfolgt ihre Zwecke und ist Verstellung von Anfang bis zu Ende.“ Weil durch den Affektausdruck des Rhetors der physische Organismus des anderen ungewollt in Schwingung versetzt wird, so wird der M e n s c h gepackt, bevor die P e r s o n urteilen kann. Diese tiefinnerliche Unkeuschheit, diese Notzucht erregt oft den Ekel und die Scham des Kulturmenschen, die tiefer sitzt als im Sexuellen. Die gröſste Gefahr der Rhetorik ist die Selbsttäuschung durch den Affekt, deren Mechanismus oben beschrieben worden ist. Ich erinnere an die Entrüstung, einen sozialen Affekt, der, zu jeder Gelegenheit bereit, wegen seiner fast unfehlbaren Wirkung und Rückwirkung sehr beliebt ist, besonders den Kindern gegenüber, denn er ist ja nichts als die leicht abgedämpfte Drohung des Angriffs, darum recht eigentlich der Massenaffekt. Er erspart und versperrt die Selbstprüfung, das Urteil über die Motive des eigenen Wollens (wenn sich z. B. ein Stand „entrüstet“, daſs ihm bestimmte Vorteile nicht zugefallen sind), ebenso wie das Verstehen der fremden Person. Darum wäre vielleicht ein vorzügliches Mittel gegen die Lüge des Kindes, wenn man aufhörte sich über sie zu entrüsten, man würde ihre Ursachen verstehen und sie beseitigen lernen.[2]

Zur Vermeidung von Miſsverständnissen: Rhetorik nennen wir die b e w u ſ s t e, oder erst sekundär unbewuſst gewordene Benutzung der Affektausdrucksmittel zur Übertragung desselben Affekts oder zur Wirkung auf einen anderen kraft der ihm suggerierten Überzeugung von der Existenz dieses Affekts im Ausdrückenden, z u n i c h t k ü n s t l e r i s c h e n Z w e c k e n.[3] Nicht jedes warme Wort ist also schon Rhetorik, aber die Hand auf der Schulter des Angeredeten meistens.

---

[1] Goethe nimmt Kunst an dieser Stelle in dem alten Sinne von τέχνη: eingeübter Fertigkeit.

[2] Vortreffliches darüber s. Lilli Schalk-Hopfen.

[3] Der Kunst ist die Deckung von Erlebnis und Ausdruck Selbstzweck, ntdeckung und reine Darstellung des Seelischen durch den Ausdruck ihre ittel, Verhüllung und Verfälschung des Seelischen Mittel der Rhetorik zur Überredung.

VII. Über die begleitenden Affekte.

§ 24. Da nach der hier vertretenen Meinung es wohl zahllose Motive zur Täuschung geben kann, sie selbst aber nie Motiv ist, und wo sie es zunächst zu sein scheint, leicht als ungenauer Ausdruck für ein echtes Motiv zu erweisen ist[1], so haben auch die das Motiv bewegenden Strebungen mit ihren Gefühlstönen und Affekten eine direkte Beziehung nur zum Ziel, nicht zum Mittel, als welches die Täuschung aufzufassen ist. Mithin gibt es keinen Affekt, keine Strebung, die an sich in absichtliche Täuschung ausliefen. Da aber die Täuschung die Tendenz zur Urteilswirklichkeit zu überwinden hat, so wird es auf die Stärke dieser Tendenz und der sie bedienenden Affekte ankommen, ob das mit der Täuschung arbeitende Motiv sich gegen sie durchsetzt. Je schwächer jene, je fundamentaler dieses, um so mehr Wahrscheinlichkeit für die Unwahrheit. So besteht also ein indirektes durch die Intensität des Wirklichkeitssinnes durchbrechbares proportionales Verhältnis zwischen der Wurzelhaftigkeit der Strebungen und der Neigung zur Täuschung.

Eine direktere Beziehung zu dieser als durch die Motivation hindurch hat aber das Affektleben im Akte des Zwiespalts selber, das unmittelbar aus ihm erzeugt wird durch das Beisammen des Wahrinhalts und des zum Ausdruck gedrängten Falschinhalts. Wir meinen die Affekte, die im Schamgefühl am deutlichsten ausgeprägt sind. Sie geben der wissentlichen Täuschung ein eigenes affektives Gepräge, werden uns also vor allem beschäftigen.

Die Motivation zunächst befafst die gefühlsbetonte Strebung und das vorgestellte Ziel, beide in allen Graden der Klarheit. Unbestimmte Furcht, durch den blofsen Ton einer Frage erweckt, genügt bei Kindern, fast ohne Wahl die Unwahrheit zu sagen, das Mifstrauen zu sich selbst treibt den Schüler im Drang der Schulstunde wider besseres Wissen eine falsche Antwort zu geben. Undeutlicher Zweck liegt vor, wenn man Ja-Nein sagt, unüberlegt, nur um den Frager los zu sein[2] — oder wenn der Primitive

---

[1] Etwa, wie in „Ich will den Apfel" nicht der wahrgenommene Apfel das Ziel ist.

[2] s. Lipmann, S. 165ff., wo über suggestive Fragen, die nach ihrem psychologischen Habitus vielmehr Täuschungen zu nennen wären, mancherlei zu ersehen ist.

den fragenden Europäer grundsätzlich belügt, ohne nach Sinn und Zweck im Einzelfall zu fragen. Natürlich gehen Strebung und Zweck immer miteinander. Aber je mehr jene das Bewufstsein ausfüllt, also das Affektiv-Zuständliche vorherrscht, um so mehr tritt mit dem Zweck, dem gegenständlichen, auch die Richtung der Handlung gegen ein anderes Ich zurück und umgekehrt. So gewinnen wir eine Zweiteilung der vorwiegend emotionellen Täuschungen, und der in zielbewufsten Handlungen auftretenden, praktischen. Jene sind impulsiv, bezwecken Befreiung von momentaner Hemmung und herrschen in frühester Jugend vor. Den zwei Polen des Affektlebens: Ausbreitung und Zusammenziehung, entsprechen Furcht und Gier, die sich zu dem sehr früh entwickelten Affekt des Neides verbinden. Diese drei Affekte liefern die ersten und die dauerhaftesten Antriebe zur Unwahrhaftigkeit der Kinder.[1]

Die beiden Affektrichtungen nehmen im Verhältnis der Subjekte zueinander die beiden Grundformen des Selbstgefühls: die

[1] Die früheste Lüge, die SHINN von ihrer Nichte verzeichnet, in deren 23. Monat, bezweckte einen angenehmen Hautreiz. Das Kind heuchelte Schmerzen im Knie, um es geküfst zu bekommen. Das schon erwähnte Kind, das am Steckenpferd die ihm drohende Strafe vollzog, erfand bald darauf (mit $2^1/_2$ J.), um sich den Genufs von Speisen zu verschaffen und um aufstehen zu dürfen, allerliebste Lügen. Wenn er einmal, sein essendes Schwesterchen neidisch betrachtend, meinte: „Baby hat keinen Hunger mehr!" so pendelte er offenbar zwischen Wunsch und Lüge, wie das oben bemerkt wurde. Osw. PASSKÖNIG führt 20 Fälle von Mädchen zwischen 3 und etwa 14 Jahren auf. In dreien treibt die Begierde selbst zur Lüge, oder zum Betrug, sonst ist es immer Furcht vor Strafe oder Schelte, wie in der Schule, fast durchweg aus Anlafs einer Näscherei. In einem Fall halten ältere Mädchen Leute zum besten, in einem anderen bereiten Knaben durch eine unanständige Postkarte mit falschen Unterschriften Mädchen Ärger. Also erst in diesen zwei Fällen wird das Verhältnis von Mensch zu Mensch selbst Motiv zur Lüge. Für die interpersonale Motivation wird damit die obere Altersgrenze etwa getroffen sein. Als Masse aber scheint die Jugend schon früher lügereif zu sein. Dafs eine ganze Schulklasse etwa zehnjähriger Knaben einen mifsliebigen Kameraden einhellig falsch anschuldigt, glaube ich beobachtet zu haben, dafs etwas ältere Schüler unterm Schutz der Menge es mit Bezichtigungen leicht nehmen, ist wohl allgemein bekannt. Die berüchtigten Falschaussagen der Kinder erklären sich wohl zu nicht kleinem Teile aus seelischer Vergröberung in der Masse. Die Kinder mit dem unbestechlichen Urteil sind häufig diejenigen, die mehr beiseite stehen. Der Einflufs der Suggestion steht auf einem anderen Blatte. Über Lüge aus Denkscheu s. LIPMANN S. 165/6.

aktive (Selbstbehauptung, -steigerung, -ausbreitung), und die passive (Selbstminderung, -entäufserung) an, die mit den Jahren an Kraft der Willensbestimmung zunehmen, damit den Motivationen beständigere Formen des Handelns darbietend. So bestimmt das Selbstgefühl Gefühlston, Einsatzstärke, Dauer und Zielweite des Handelns, und erzeugt je nachdem auch eine reiche Fülle von Anlässen zur Täuschung, die bald mehr nur interpersonale, bald ausgesprochen soziale Formen annehmen.[1]

Das reiche Verzeichnis von Anlässen zur Täuschung, das sich nach diesen Gesichtspunkten (Formen des Selbstgefühls — interpersonale — soziale Formen) ergäbe, haben wir hier nicht auszubreiten, da sie ihren Platz in einer Charakterologie der absichtlichen Täuschung haben. Beispielshalber seien angeführt: Stolz und Hochmut, „falsche Scham", Eigensinn, Hafs, Verachtung; Entgegenkommen, Schmeichelei, Knechtsinn, Selbstmifstrauen; Eitelkeit, Prahlerei, Heuchelei; Habsucht, Erotik; Höflichkeit und Konvention, Standes- und Berufsgefühl, Korpsgeist, frommer Eifer. Dieses Verzeichnis zeigt, dafs es Formen des persönlichen Habitus gibt, in denen die Absicht, zu täuschen, gleichsam inkarniert, der Konflikt mit dem Wirklichkeitssinn gleichsam nur noch virtuell ist (wie in der Heuchelei), dafs andere Formen, wie Stolz und Herrschsucht, oder Takt und Selbstmifstrauen, ein viel weniger direktes Verhältnis zur Unwahrhaftigkeit haben, in sich aber wieder ein verschiedenes, je nach der Rolle, die der andere im Kalkül der Handlung einnimmt: beim Stolzen und Herrschsüchtigen eine geringe, beim Rücksichtsvollen und beim Schmeichler eine grofse, hier wieder eine altruistische oder eine egoistische. Form und Stärke der Einfühlung mit anderen Worten variieren die grundlegenden Strebungen. Das führt nun zu folgendem.

§ 27. Menschen, bei denen die interpersonalen, demzufolge auch die sozialen Motive nicht oder schwach entwickelt werden, also Schwachsinnige, wenn mit Intelligenzmangel, und moralisch Irre, wenn ohne Herabsetzung der Denkfähigkeit, verbleiben bei den triebhaften Affektformen der Lüge. Jene werden infolge des Denkdefekts, die Unterscheidung von Wahrheit und Annahme schwer erfassen, schlecht urteilen lernen, die anderen zu kaltblütigen Gewohnheitslügnern werden. Ihre Kaltblütigkeit scheint

[1] Beide Formen von Motivationen fafst ELSENHANS als Instinktgefühle zusammen (S. 276).

zwei Ursachen zu haben: Erstens ist die Mimik des Gefühlsausdrucks abgeschwächt, damit das reflektorische Nacherleben fremder Affekte, das dem Säugling schon widerfährt[1], erschwert, und so eine wichtige Quelle für die Anerkennung des Nichtich unterbunden, so daſs er auch die Wirkung seines Tuns auf jenes nicht voll in Rechnung stellen lernt. Während der Schwachsinnige nicht zur kräftigen Vorstellung einer realen Auſsenwelt kommt, kann der moralisch Irre die Vorstellung einer menschlichen Gemeinschaft nicht erwerben, beiden sind die höheren Objektivierungen dieser Bildungen, Kosmos und Humanität, damit Kultur überhaupt, verschlossen. Der Schwachsinnige ist sozial indifferent und vermag auch die Vorstellung des Unrechts des Lügens nicht zu erwerben" (ZIEHEN, in REINS Handbuch der Pädagogik), weil ihm die rein intellektuellen Vorbedingungen zu solcher Beurteilung seines Tuns fehlen. Seine Wahrnehmungen sind inhaltsarm und oberflächlich, seine Aufmerksamkeit diffus, unscharf angespannt, schweifend, sein Gedächtnis entsprechend so schlechter Versorgung mangelhaft, äuſsere Assoziation beherrscht statt übergreifender Apperzeption die Abfolge der Vorstellungen, sie bleiben gegeneinander isoliert oder verschwimmen, so kann sich auch der Wille nicht nach weiten Zielen spannen, sein Tun ist entweder impulsiv, unstät, oder einer fixen Idee preisgegeben. Wenn er auch reflektorischer Affektnachahmung fähig ist, so fehlt ihm doch das Vermögen, aus diesem Material eine kräftige Vorstellung eines Fremdich aufzubauen. Daſs im Gegensatz zu diesen sozial unbeträchtlichen Individuen, die nicht lügen können, sondern unterscheidungs- und ausdrucksunfähig sind, die Lüge der moralisch Irren als sozial schädlich gilt, kommt daher, daſs ihrem entwickelten Intellekt nicht nur alle diejenigen Täuschungsmittel zur Verfügung stehen, die die Klugheit liefert, sondern daſs sie von keiner Gefühlsrücksicht gehemmt werden.

Denn auſser jenem reflektorischen Altruismus fehlt ihnen auch der Affekt der S c h a m, die gefühlsmäſsige Resonanz der eigenen Persönlichkeit. Die Scham[2] bedeutet ganz allgemein

[1] Beispiele s. bei G. COMPAYRÉ, S. 106—108.

[2] Das Schamgefühl ist nicht der einzige Affekt in den der Sieg des Falschausdrucks über den Wahrinhalt ausläuft. Rein passive, wie Furcht und Angst, wiegen beim ganz jungen Kinde vor, Unsicherheit und Verlegenheit werden jede Verlegenheitslüge begleiten, alle diese werden leicht

Abkehr von unlustbetontem Erlebnis, soweit sich — und das ist die Hauptsache — der Mensch durch das Haben dieser Erlebnisse unmächtig fühlt. Sie haftet also nicht an dem einzelnen Mifserfolg, sondern beurteilt den ganzen Zustand des Menschen, sie verwirft nicht den Gegenstand der Handlung — sei es selbst der eigene Leib —, was noch immer den Ausblick auf neue Mittel und neue Gegenstände offen liefse; sondern den Täter selber. Sie ist keine blofse Unlust, wie sie das Gegenspiel der Vorstellungen oder die Hemmung ihres Ablaufs erzeugt[1], noch auch im Urteilsgefühl. Dafs man die Ursache seiner Scham als Urteil aussprechen kann, versteht sich, beschreibt aber den seelischen Vorgang nicht. Wenn man wiederum sich eines falschen Urteils schämt, so stammt das Gefühl nicht aus dem Vorstellungsinhalt des Urteils, sondern aus der Verurteilung der eigenen Unzulänglichkeit, auf den Urteilsakt als Lebenswert richtet sich diese Scham. Sie steht also denjenigen Wertgefühlen nahe, deren Charakter nach Lipps (Leitfaden S. 296) „auf der Tiefe des Persönlichkeitsmoments, der Tiefe des Menschlichen und menschlich Bedeutsamen" beruht, nur dafs sie sich hier als Unlust ankündigt.

In der Scham, die sich an die Unterdrückung der Wahrheit heftet, meldet die volle Wirklichkeit, wie sie das Individuum bisher wollend und urteilend anerkannt hat, ihren Anspruch an gegen den Versuch, sie auszustreichen. Das Motiv, zu dessen Durchsetzung sich die Lüge anbietet, wird immer von einem starken Gefühl getragen, ob es auf Abwehr von Unlust oder auf Verschaffen von Lust abgesehen ist. Bringt in diesen geradlinigen Gefühlsverlauf die Wahrvorstellung den Konflikt, so gehört der Sieg hier, wo es sich nicht um ein blofses Schwanken zwischen Urteilen handelt, demjenigen Komplex, der den stärkeren Affekt bedient. Affekt aber (s. S. 476 Anm. 1)

und schnell in aktivere Regungen übergehen bei Leuten, die geneigt sind, die Verantwortung für peinliche Handlungen, so auch für ihre Lügen, anderen zuzuschieben. Aber teils sind diese Affekte nur schwächere Formen des Schamgefühls, oder seine Vorstufen, in denen bald die aktive, bald die passive Seite dieses Affektverlaufs deutlicher bewufst wird, anderenteils kann an ihm das zuständliche Widerspiel des für die Täuschung bezeichnenden Konflikts der gegenständlichen Bewufstseinsinhalte beobachtet werden. Insofern ergänzt das folgende die Betrachtungen des allgemeinen Teils.

[1] So bei Leuten, die sich vergebens von einer idée fixe zu befreien suchen. *AmJPs* 1890, S. 15.

ist mehr als Gefühl, und oft verdrängt ein starker Unlustaffekt einen schwächeren Lustaffekt aus der Besetzung der motorischen Bahnen, besonders wenn ihre organischen Grundlagen sehr verwandt sind: daher streift Liebe manchmal dicht an Grausamkeit. Da nun die Tendenz zur Wahrheit sich im jungen Menschen später entwickelt als die Tendenz aus den Grundtrieben, zumal auch die Aufmerksamkeit, die dem Urteilsmaterial Stärke und Festigkeit, objektives Interesse und Erinnerungspräsenz verleiht, nur langsam erstarkt und spät unter die Herrschaft des Willens tritt, so kann die erste Erziehung zur Wahrhaftigkeit nur negativ sein: Fernhalten des Konflikts, für den die Wahrheitstendenz noch so schlecht gewaffnet ist: Begierden nicht reizen und Vertrauen pflegen. Kommt mit der wachsenden Erfahrung der gegenständliche Gehalt dieser Tendenz mehr entgegen, so wird man, wo über Wirklichkeit zu urteilen ist, den der Urteilssynthese eigenen Affektverlauf voller erleben, da er, nun im Organismus verwurzelt, vermag, sich gegen ältere Tendenzen durchzusetzen. Da droht eine neue Gefahr: Gefühle steigen langsamer zum Maximum an, als die sie erregenden Vorstellungen. Da nun das Motiv zur Lüge in der Regel zuerst am Platze ist, so kann es beim einsetzenden Konflikt die Ausgangswege leicht sofort besetzen, bevor das Evidenzgefühl zur vollen Höhe gediehen ist. Steigt es also noch an oder wird es neu erregt (etwa durch Ausfragen), wie häufig, nachdem die Lüge dem Munde entfahren ist, so erlebt der Mensch die Lähmung zweier entgegengesetzter Affekte, die sich beide nicht ausleben können, als beschämende Ohnmacht. Scham über Unwahrhaftigkeit also kann der Mensch erst dann fühlen, wenn im Verlauf einer triebmotivierten Handlung die Gefühlsgrundlage des Urteilsvermögens aufgeregt wird, also soweit der Mensch seiner Aktivität bewufst wird.[1] Sie liegt auf der Linie zum Selbstbewufstsein und zur

[1] Der hartgesottene Lügner wird's, wenn er ertappt wird, meist nur zum Erschrecken bringen. Dieser, in seiner zirkulatorischen Wirkung, in Erscheinung und seelischem Rückschlag der Scham nahestehende Affekt, unterscheidet sich von ihr deutlich durch seine Beziehungslosigkeit zu dem unmittelbar voraufgehenden Zustand, während der Anlafs der Scham stets einem Erlebnis der Aktivität ein aufgenötigtes Ende bereitet. Mit N. Losky (Grundlehren S. 175) nehmen wir nämlich an, „dafs bei allen Komplizierten, aus einer Menge körperlicher Reaktionen bestehenden Affekten gewisse Elemente nicht zu ‚meinen' (mit Aktivität verbundenen) Akten,

Persönlichkeit. Sie unterscheidet sich von objektiven Affekten, wie Staunen und Verwunderung, ebenso deutlich durch die Entspannung, den starken Unlustton und durch Abwendung von ihrem Erreger, wie von rein subjektiv erregten durch den Anteil der Passivität. Denn sie geht aus der Gegenbewegung beider hervor.

Im Einzeldasein kann dieser Affekt also erst auftreten, wenn sich der Instinkt der Selbsterhaltung zum bewufsten Willen zur Macht fortgebildet hat, wenn dieser Wille sich an bestimmten Reihen von Funktionen erprobt und lustvoll inne wird, und nun in diesen bevorzugten Funktionen gehemmt und vor eine Leere gestellt wird. Dieses Hemmnis kann aber im Verlauf der kindlichen Entwicklung nur ein anderer Wille sein. Darum ist die Scham — in geringerem Mafse die Reue, ihr Nebenprodukt, ferner das Ehrgefühl, ihre Charakterform, oder die Empörung, ihre Abreaktion — der eigentlich (sozial-)ethische Affekt und begleitet die Ausbreitung und Vertiefung der sittlichen Wertsetzung, verkümmert und schwindet mit ihr. Womit natürlich nicht behauptet wird, dafs er sich von Haus aus und immer nur an sitt-

---

sondern zu den ‚Akten in mir' (den psychoreflektorischen ohne Tätigkeitsgefühl) gehören". s. Losky, S. 177 ff., dessen Einbeziehung der Affekte in das Willensleben wir voll zustimmen. Der Schreck enthält demnach mehr nur ‚Akte in mir', die Scham ist mehr ‚mein' Akt, beides aber nicht ausschliefslich, sondern individuell und nach Umständen wechselnd. Diese Reizung der Aktivität verrät sich selbst dann, wenn die Verletzung der Scham das Subjekt in indifferenter Gemütslage überfällt, durch das Umschlagen des Schamgefühls in den aktiven Affekt: in Zorn und Empörung. Diese zu heucheln fällt darum gerade dem Lügner so besonders leicht: er ist ‚im Zuge'. Sie kann aber deswegen nicht echt sein, weil er seine Aktivität ja schon dahin hat: in dem unterdrückten Wahrurteil. Wenn ‚schon bei allen wirklichen Affekten stets ein Teil des grofsen Komplexes des Ich als integrierendes Glied einverleibt ist' (A. Lehmann, 3, 408), so wird also in die Scham dieser ganze Komplex eingehen. Sie ist darum so schwer mit dem Kunstgenufs zu vereinigen, der das wollende Ich in so eigentümlicher Weise dämpft und in Vorstellungen aufsaugt. Wo sie darum durch ein Kunstwerk aufgeregt wird, zerstört die aufgewühlte Aktivität entweder die Empfänglichkeit des Geniefsenden, oder er entscheidet sich fürs Weitergeniefsen und so wird er abgestumpft für die Affekte, die die Kunst aus den seelischen Konflikten des Schamgefühls gewinnt. Das Dilemma scheint nicht zu lösen, nur auf einzelnen Gebieten der darstellenden Kunst wenigstens zu verschleiern — sofern die Scham unter allen Affekten derjenige ist, der am leichtesten aus seiner gegenständlichen Grundlage sich zum vollen Erlebnis erneuert.

lich Wertvolles im engeren Sinne hefte. Aber die Scham tritt auf im Verlaufe der Vereinheitlichung des Wollens zum Willen einer Persönlichkeit.[1] Wie auf diesem Wege Vorgänge am eigenen Leibe, der so eminent an der Vorstellung von unserem Ich teil hat, soweit wir uns gegen ihren Vollzug ohnmächtig fühlen, unser Schamgefühl wecken, wie damit die Erklärung der Entleerungsscham und der sexuellen ein gutes Stück Weges zusammen gehn, sei hier nur angemerkt. Auf einen phylogenetischen Zusammenhang zwischen Nacktheit und Wahrhaftigkeit deutet STANLEY HALL (II, 96). Danach wären Bekleidung und versteckte Rede ursprünglich dem gleichen Verdacht, Ungehöriges zu verstecken, anheimgefallen, umgekehrt: Nacktheit und offene Rede gleich hoch geschätzt worden. Die „nackte Wahrheit" wäre somit das Symbol einer in der Rasse festgewurzelten Assoziation. An dieser Vermutung ist, gegenüber den unten zu erwähnenden Definitionen, ansprechend, daſs nicht eins auf das andere zurückgeführt, sondern auf eine gemeinsame Wurzel hingedeutet wird, die wir suchen: den Affekt der plötzlich ans Licht gezogenen Schwäche. Man könnte der HALLschen Parallele ein genaues Gegenstück geben in der Parallele von schamloser Lüge und Exhibitionismus. Wenn wir oben das Lachen als den Gefühlsreflex der (offensiven) Fremdenteignung bezeichnet haben (S. 427), so mag man die Scham als denjenigen der (defensiven) Ichbehauptung bezeichnen. Dieselbe Gegensätzlichkeit kündet sich in der Erfahrung an, daſs das Lachen ansteckend ist, die Scham nie. Jenes ist, um die SCHNEIDERsche Zweiheit der Handlungen hier heranzuziehen, ein Affekt der Expansion, diese ein Affekt der Kontraktion, jenes — wir werden an BERGSONS Theorie des Komischen (s. oben S. 427 ff.) erinnert — erscheint darum so besonders sozial, diese höchst individuell, jenes ist der Typus des Massenaffekts, diese der eigentlichste Personalaffekt.

Das schamlose Lachen, das Extrem der Selbstpreisgebung, ist deshalb immer aggressiv, weil der Lacher sich in der Masse geborgen weiſs, es gibt

---

[1] Wie das Kind sich mit und für einen anderen schämt, den es liebt, zeigt TOLSTOI, ANNA KARENINA I, Kap. 3: Das kleine Mädchen (etwa 7 Jahre alt) wuſste, daſs etwas Ernstes zwischen ihren Eltern vorging, daſs ihre Mutter nicht munter sein konnte und daſs ihr Vater tat, als merkte er es nicht, indem er sie so leichthin danach fragte, ob die Mutter munter sei. Sie errötete für ihren Vater. Der verstand sie und wurde gleichfalls rot.

sich daher in starken peripherischen Bewegungen kund. Die tiefste Scham hat nur noch die fundamentalsten Bewegungen zur Verfügung: die des Herzmuskels und der koordinierten Vasomotoren. Da die Sexualempfindungen spät und relativ plötzlich sich entwickeln, so sind sie mit dem erworbenen seelischen Besitzstande nur locker verbunden, daher besonders geeignet, die Einheit der Person zu zerreifsen. Darum ist erstens der ganze Seelenzustand der Pubertätszeit so überaus labil (s. o.), zweitens aber die Erregung der sexualen Empfindungen vor allem eine Quelle gestörter Selbstbehauptung, des Schamgefühls. Das macht begreiflich, dafs man immer wieder versucht ist, alle Scham auf die sexuelle[1] zurückzuführen, obgleich doch nur diese letzte, nach TH. STORMS Wort, dazu bestimmt ist, „in Liebe zu sterben".

Auch TH. ZIEGLER (S. 207) geht einseitig von der „Scheu vor geschlechtlicher Entblöfsung in Gegenwart anderer" aus, so dafs die Furcht überhaupt, „sich vor andern eine Blöfse zu geben" wie eine Gefühlsübertragung aus Analogie der Umstände aussieht. Gegen diese Auffassung spricht schon die Tatsache, dafs sich schon Kinder schämen, die noch nicht die geringste Scheu vor körperlicher Entblöfsung empfinden. Dafs Scham prägnant für geschlechtliche Scham (sogar wie griechisch *τα αἰδη* genitalia) gebraucht wird, liegt an der Tyrannei, die das Sexuelle über die Sprache ausübt. Man denke nur an die Unendlichkeit von Analogien, die dem verzoteten Vorstellen zur Verfügung stehen, oder an die vielen, die den Begriff des Sittlichen nur auf das geschlechtliche Leben beziehen. — Dafs Scham mehr auf Äufserliches, Reue aber auf den Kern der Person gehe (S. 208), widerlegt ZIEGLER selber (S. 209) durch das Beispiel dessen, den sein schönes Geld „reut", wo Reue nur Unlust an eigenem vergangenen Tun bedeutet. Den Kern der Person aber erreicht die Reue gerade in dem Mafse, als sie sich zur Scham vertieft. Sie „nagt" und „zehrt", d. h. sie hemmt den Willen, und diese unlustvolle Ohnmacht charakterisiert die Scham. — Denn es ist nicht zu vergessen: auch eine Lust der Ohnmacht gibt es: in jeder Art von Hingebung — Reue sei ein Folgegefühl, meint ZIEGLER. Das ist die Scham auch. Denn wer sich schämt, etwas zu tun, schämt sich über das vorgestellte Tun, knüpft sein Gefühl also an ein psychisch Tatsächliches. Und gerade darum kann die Scham sehr viel tiefer gehen als die Reue. Nur knüpft sich die Scham mehr an das verhinderte Wollen, und das schlechtere Tun erscheint leicht als von aufsen aufgezwungen. Umgekehrt verweilt die Unlust der Reue auf dem schlechteren Tun und das unterlassene Bessere erscheint als Zeugnis eigener Willensschwäche. Darum folgt dicht auf die Scham oft der a k t i v e Zorn, lauert auf die Reue die — p a s s i v e — Verzweiflung.

[1] ELSENHANS' Definition (S. 277) scheint uns zu sehr an der Oberfläche zu bleiben. „Aufdeckung des Tierischen" als Ursache der sexuellen Scham ist poetische Metapher oder Analogie, nicht psychologische Beschreibung. Scham kennen auch Völker, die tierische Totems verehren, sich also tierischen Ursprungs durchaus nicht schämen.

Der moralisch Minderwertige wird den geschilderten Rückschlag seiner Ohnmacht auf seine ganze Person nicht erleben. Er wird also, sofern Wahrhaftigkeit in seiner Umgebung als Wert, ihr Gegenteil als Schimpf gilt, weder durch den Mifserfolg einer Lüge mittels des Schamgefühls seiner Ohnmacht inne, noch wirkt, was normaler Erziehungserfolg wäre, späterhin die Scham, als Ehrgefühl, im Konflikt der Wahr- und der Lügenvorstellungen vorbeugend. Denn wahrscheinlich spielen unter den Antrieben seines Wollens positiv bewertete Vorstellungen der eigenen Tätigkeit, wie sie oben als Voraussetzung des Schamgefühls beschrieben wurden, gegenüber den triebhaften Motiven keine oder kaum eine Rolle. Solche relativ konstante Vorstellungsreihen von stark persönlicher Färbung aber bezeichnen den gemeinsamen Quellpunkt wie der Persönlichkeit so der Objektivität. Nur wenn das Kind auf solche gefühlsmäfsige Art beginnt, sich selbst sich gegenüberzustellen, kann es Acht und Achtung haben für seine Erlebnisse. Die reale Aufsenwelt als seelisches Phänomen hat mancherlei Quellen: Wert und Würde, das Interesse an ihrer Realität, erlangt sie erst sekundär durch jene objektivierende Auswahl unter unseren Willenserlebnissen. Wir haben schon gesehen, wie Treue zum eigenen Verhalten schon ganz jungen Kindern selbstverständlich sein kann. Da Lüge nun genau das Gegenteil davon ist, so schliefsen wir weiter, dafs das Schamgefühl in dem dafür fähigen Alter der natürliche Begleiter der Lüge ist. Es bedeutet dann die — freilich zunächst verspätete — Abwendung von der ausgesprochenen Falschvorstellung, insofern sich in ihr das Ich als solches herabgesetzt fühlt und, dürfte man sagen, ein Selbstkorrektiv des Bewufstseins. Nur darf sich die Erziehung daraufhin nicht schlafen legen. Denn der Erfolg der Lüge stumpft auch die Scham ab. Die richtige Benutzung dieses Selbstkorrektivs wäre: es möglichst wenig zu benutzen, d. h. durch frühe Pflege einheitlichen konstanten, dem Kinde wertvollen Wollens ihm die beschämenden Konflikte mit sich selbst zu ersparen.

§ 28. Zu zwei Anmerkungen über die Psychophysiologie der absichtlichen Täuschung veranlafst das Voraufgehende: über die „Abwendung“, in der sich das Schamgefühl kundgibt, und über das Verhalten dieses Affekts selbst zu der unwahren Vorstellung und ihrem Ausdruck, denen ihr an sich hypothetischer Charakter durch die Ausführungen über das Verhalten der Auf-

merksamkeit vielleicht genommen wird (s. oben § 8). Wir beginnen mit der zweiten Überlegung. Wenn wir von den Pseudolügen der frühesten Kindheit und der Zurückgebliebenen, von den Gewohnheitslügen aus moralischer Minderwertigkeit und selbstvergröfsender Phantastik absehen, so entsteht, ganz gleich, welches Motiv die Handlung einleitet, aus jedem Konflikt zwischen Wahrinhalt und Falschausdruck ein unlustbetonter Antrieb. Der Ausdruck des Wahrinhalts würde an sich den Prozefs automatisch sättigen, unter Lustempfindung zur Ruhe bringen. Dieser Vorgang wird gehemmt: durch Vorstellung der Unlustfolgen des Wahrausspruchs wird der Wahrinhalt zu verdrängen gesucht; also eine „unlustbetonte Abwehrhandlung" (nach Freudscher Terminologie). Abgewehrt wird die Wahrzumutung, ob sie mir ein Frager stellt oder mein eigenes Gedächtnis und Urteilen aufdrängt. Unlust aber hält Vorstellungen stärker im Blickpunkt des Bewufstseins als Lust. Darum wird diejenige Form der Lüge die — motorisch — leichteste sein — aber, wie gezeigt, durchaus nicht die früheste — die möglichst allen Vorstellungsinhalt von der Wahrheit übernimmt: die blofse Verneinung. Weil das Leugnen ein Minimum von Wahrverdrängung erfordert, finden sich unter Kindern soviele hartnäckige Leugner. Mit Klugheit oder Dummheit braucht also, wie Duprat (S. 56) anzunehmen scheint, diese Tatsache in keiner Relation zu stehen." [1]

[1] Auch des alten Heinroth Meinung, die erste Lüge sei negativ, entspringe aus Furcht, die positive oder sekundäre sei „das Kind der Begierde", scheint sich nicht zu bestätigen. Schon die Pseudolüge des Säuglings: die Gebärde des Entleerungsbedürfnisses, um aufgenommen zu werden, ist positiv. Wenn auch bis zur eigentlichen Lüge: dem Konflikt zweier Vorstellungsreihen mit der Absicht zu täuschen — noch ein weiter Schritt ist: das Technische, der Apparat ist schon vorgebildet. Heinroths Irrtum fliefst aus seiner erkenntnistheoretischen Beweisart: Die positive Lüge bedürfe, um ersonnen zu werden, des Verstandes oder der Urteilskraft. Wir sagen heute: die Vorstellungen ordnen sich zuerst nach Bedürfnissen in Zweckreihen und bei Eintritt eines Bedürfnisses gewinnen die seiner Erfüllung am nächsten stehenden die gröfste Kraft. Danach benimmt sich der Säugling, automatisch, danach pafst das Kind die Falschvorstellung seinem Zwecke an. Die Negation aber ist ein späteres Produkt. Sie setzt schon eine Ahnung von Vergangenheit voraus: das Ausbleiben erwarteter Folgen und den Eintritt unerwarteter Folgen, 2. ein leidlich vorgeschrittenes Sprachvermögen — und Verstehen. Die Täuschung jedoch, die oben geschildert wurde, ist ebenso Erfindung wie Leugnung, positiv wie negativ, und setzt kein Sprechen voraus, könnte also vor der sprachlichen Leugnung geleistet

Je mehr Erfindung die Lüge benötigt, desto stärker wird die Hemmung des Ablaufs durch den Konflikt mit der Wahrvorstellung. Alle Momente, die das Vergessen begünstigen: Schwäche, Vereinzeltheit, Uneingeordnetheit (Mangel an Erinnerungshilfen, vielleicht auch verändertes Allgemeingefühl), müssen dem Wahrinhalt gegenüber den Sieg des Falschinhalts erschweren, wenn er nicht durch den festgehaltenen Endzweck unterstützt wird. Einmal wird er weder von dem Motiv, noch von dem Endzweck, inhaltlich gehalten: ihm fehlen die Erinnerungshilfen, und deshalb wird seit Alters dem Lügner ein gutes Gedächtnis angeraten, und zwar braucht er eins, das auch apperzeptiv Unverbundenes aufbewahrt. Zweitens wird der Falschinhalt gleich bei der Entstehung zersetzt, wenn folgendes gilt: Nach dem Aussprechen der Unwahrheit wird das Evidenzgefühl des momentan verdrängten Wahrinhalts nun wieder stärker bewufst und der ohnmächtige Konflikt beider Inhalte als Scham gefühlt werden, so dafs sich, wenn auch noch so kurz, Verwirrtheit einstellt, die die Scham nach der Vorstellungsseite immer zu charakterisieren scheint.

Äufserlich verrät ihn die Schamröte, die vielleicht mit der Entblutung des Gehirns zusammenhängt. Von Mosso bis Dürr haben alle, die sich mit der Psychophysiologie der Aufmerksamkeit beschäftigt haben, auf ihren Zusammenhang mit der Blutversorgung des Gehirns hingewiesen, Nayrac insbesondere auf die Bedeutung des vor wenigen Jahren nachgewiesenen Gehirnkreislaufs. Der Zustand vorübergehender Blutleere, wie ihn die Scham bewirkt, scheint also die Intensität der Aufmerksamkeit herabzusetzen, demgemäfs die Wahrnehmung, Produktion und Reproduktion ungünstig zu beeinflussen.

Da also beim Eintritt der Schamverwirrung dem eben in den Blickpunkt tretenden Lügenkomplex die für das Haften im Gedächtnis nötige Nachdauer mehr oder minder entzogen wird, so können wir die im § 8 geschilderten Folgen der Aufmerksamkeitsentziehung nun auch als Wirkungen oder Begleiterscheinungen

---

werden. Es ist also nur zu sagen: Für den Säugling bedeutet das Finden einer Ausrede weniger, das Verneinen einer imputierten Handlung mehr an geistiger Leistung als für das ausgebildete Bewufstsein.

Die enge Beziehung von positiver Lüge und Begierde nimmt Heinroth S. 148 selbst zurück. „In der Tat, ich habe keine Leibschmerzen mehr", sagt das Kind, um von dem Naschwerk abzubekommen. Dafs die erste Leugnung aus Furcht hervorgehe, ist nach der Bildung der Negationsvorstellung nicht ausgeschlossen. s. übrigens oben S. 439 ff.

des Schamgefühls verstehen. Nur wer „unverschämt“ lügen kann, ist vielleicht über diesen einen Anstofs hinweg.[1] Wollen wir das Schamgefühl also ganz allgemein nach seiner Wirkung auf das Aufmerksamkeitsverhältnis der Vorstellungen beschreiben, so können wir sagen: es verdrängt affektfreie, gefühlsschwächere, qualitätsreichere, verbundenere und lebhaftere Vorstellungen durch affektvolle, gefühlsstärkere, und zwar unlustbetonte, qualitätsärmere, isoliertere und dumpfere Vorstellungen, oder macht jene zu diesen. Damit hätten wir vielleicht den Konflikt zwischen Wahrinhalt und Lüge aus der gegenständlichen Sphäre in seine zuständliche Tiefe zurückverfolgt, wenn wir uns des psychologischen Wesens der Scham wiedererinnern. Denn das Verhältnis von Wahrinhalt und Falschinhalt vor dem Konflikt und in seinem Anfang zeigt gleichfalls jene vierfache Gegensätzlichkeit der Merkmale. Wahrinhalt aber hiefs uns Urteilswirklichkeit, also kommt auch ihr die Vierheit der seelischen Wirkungen zu: allseitige Verbindung (zeiträumlicher Zusammenhang), Klarheit und Deutlichkeit (d. h. intensive und extensive Differenziertheit) und Affektlosigkeit.

Die zweite Anmerkung psychophysiologischer Natur betrifft die „A n w e n d u n g“ (s. oben S. 480) und führt uns in die psychologische Stellung der Lüge selbst. Duprat (S. 130 ff.) geht von dem Gesetze aus, „das durch zahlreiche psychopathologische Experimente und Beobachtungen feststehe“, nämlich: dafs „jede klare und lebhafte Vorstellung die entsprechende Bewegung erzeuge“, um zu schliefsen: Je stärker sich die Wahrvorstellung — zusätzlich des Bewufstseins sie aussprechen zu sollen — aufdrängt, um so stärker die Neigung die ihr entsprechenden Worte und Gesten zu äufsern; darum ergibt sich ein oft heftiger Widerstreit mit der Neigung die Unwahrheit auszusprechen, und dieser Streit zeigt sich äufserlich in den „unnatürlichen Verrenkungen

[1] Nur ist man mit dem Urteil „unverschämt“ oft zu schnell bei der Hand. Gerade eine sehr grobe Lüge „dafs sich die Balken biegen“, ist oft nur Folge grofser Verlegenheit. Die schreckähnliche Furcht erzeugt die dümmsten Lügen, die oft rein automatisch herausfahren, entstanden unter dem Zwang, schnell zu reagieren. Solche Lügen beleidigen den Angelogenen, weil er sich „dumm gemacht“ fühlt und sind doch oft die harmlosesten. Sie entfahren auch wahrheitsliebenden Kindern, wenn man sie anherrscht, d. h. ihnen bange macht. Die drohende Gebärde verfehlt meist völlig ihr Ziel.

und eigentümlichen Bewegungen, die das Lügen häufig begleiten" (SCHRÖTTER, S. 15). Zunächst ist freilich das angezogene sog. dynamogenetische Grundgesetz in jener bündigen Form nicht durchführbar. Im ausgebildeten Bewufstsein entlädt sich nur ein geringer Bruchteil der Reproduktionen zwangsläufig in Bewegungen, im kranken werden sie zu visuellen, akustischen und anderen Halluzinationen, der Assoziation der Bahnen im Zentralorgan kann nur eine Hemmung und Aufhebung der eindeutigen Auslösung parallel gehen, und was anderer Einwendungen mehr sind (s. o. § 7). In unserem Fall handelt es sich aber nicht um den Wahr- und Falsch**inhalt**, sondern deren Ausdrücke, also von Haus aus um **Bewegungs**vorstellungen, die über den motorischen Apparat verfügen. Streiten sich nun zwei solche um diesen, so erfahren wir das täglich, oft als Kontamination zweier Ausdrucksweisen. Statt „raus" oder „los" entfuhr mir „laus". So verspricht sich auch der Lügner[1] und verrät sich damit (s. auch FREUD).

Die Entscheidung über die Besetzung der sprechmotorischen Bahnen hängt natürlich auch von der Suggestibilität des Lügners, von der seelischen Lage zum Fragenden, von der Art des Verhörs ab. Der Wille zum Lügen kann gleichsam totgehetzt werden und die Wahrheit fährt automatisch heraus; der Verhörende leitet wohl auch, Assoziationen des Lügners aufgreifend, diesen zum Selbstverrat. Von solchem sprechmotorischen Antagonismus unterscheiden sich aber die auffälligen Mienen und Gesten des bedrängten Lügners durchaus, und ich bin noch heute der Ansicht, die ich zurzeit in meiner Besprechung DUPRATS (S. 27) aussprach, dafs dieser Teil, die eigentlichen Ausdrucksbewegungen: Zittern der Stimme, Zwinkern der Augen, Schlenkern der Arme, Kopfwerfen und -wenden u. a. m. auf die Affektseite des Vorgangs gehöre. Die Zwangslage des Verhörs bringt es mit sich, dafs eine ganze Reihe von verschieden starken Affekten von verschiedenstem Gefühlston sich schnell ablösen und kreuzen, Affekte, die teils zwar aus dem Konflikt der zwei Inhalte stammen, vorwiegend aber aus der wechselnden Beziehung zur beteiligten Person. Dabei kann sich vorübergehend auch ein Antagonismus einstellen: z. B. des Wunsches, sich der

---

[1] Das durfte SCHRÖTTER (S. 15) nicht mit den von DUPRAT gemeinten Bewegungen gleichsetzen.

fragenden Mutter anzuvertrauen und der Furcht vor der Strafe: seelische Hin- und Abkehr, wie sie auch der Streit zwischen Stolz und Sehnsucht bei der Liebeswerbung erzeugt. Nur sind die Bewegungen, also auch die Affektäufserungen des Kindes, sehr viel unbeherrschter. Wir lesen bei Darwin: „Gewisse seelische Zustände führen zu gewissen gewohnheitsmäfsigen Handlungen nützlicher Art. Tritt der entgegengesetzte seelische Zustand ein, so entsteht eine starke und unwillkürliche Tendenz zur Ausführung direkt entgegengesetzter Bewegungen, obgleich sie durchaus nicht nützlich sind; und solche Bewegungen sind oft von hohem Ausdruckswerte“ (zitiert bei Titchener S. 487). Unter den nützlichen Bewegungen stehen hier wohl die der Flucht und Gegenwehr obenan: Schliefsen der Augen und Abwenden des Kopfes, Wiederöffnen der Augen und Ausstrecken der Arme zum Verhörenden. Eine Verbindung, die übrigens nicht diesem Lügenvorgang allein eignet. Ein Knabe, $2^1/_2$ Jahre, benahm sich gern so, wenn man auf eine seiner Missetaten zu sprechen kam, wufste auch im Nu einen anderen Gesprächsstoff vorzuschlagen. Im Schamgefühl, als dem Affekt der mifslingenden Selbstbehauptung, scheinen diese beiden Bewegungstendenzen: Flucht und Abwehr, sich gegenseitig anfangs aufzuheben, weil ihr Gegensatz aus der Einzelhandlung ins Zentrum der Willensperson übertragen worden ist. Die Verwirrtheit, die der Scham parallel geht, und die Entblutung des Gehirns, könnten also als Zeugnisse einer vorübergehenden nervösen Lähmung aufzufassen sein. Mithin wäre es vielleicht nicht aussichtslos, wollte man der psychologischen Persönlichkeit einen physiologischen Parallelvorgang zuordnen.

VIII. Anwendungen.

§ 29. Die Täuschung unterliegt als Tätigkeit dem Gesetze der Übung, nach dem der gleiche psychische Erfolg nach und nach mit immer geringerem Aufwand von psychischer Kraft zustande kommt. Der Schwerpunkt verschiebt sich von der inhaltlichen Seite immer mehr auf die Äufserung — deshalb ist ja die Mimik die beliebteste Form der Täuschung. Auch die Wortlüge wird so zur Reflexhandlung. Da aber diese immer eng umschriebenen Reizen angepafst ist, so hat auch der Lügenhang seine Grenze an Lebenslagen, für die die eingeübte Lügenweise nicht pafst, und umgekehrt ist der Gewohnheitslügner nur wenigen

Lagen gerecht, selber also steril, mechanisch, und so ist der schlichte Leugner aus Grundsatz meist ein Dummkopf. Der Erfinder aber gerät, je mehr Aufmerksamkeit er auf den Inhalt wendet, desto stärker in den Bann des Spiels oder der Selbsttäuschung, geht also der motorischen Übung verlustig. Bleibt aber die Absicht zu täuschen bestehen, so tritt ein Kompromifs ein: die Erfindung stellt sich in den Dienst beschränkter Interessen. Die phantastischen Monomanen stellen die pathologische Verzerrung dieser Verengerung des Willenshorizontes dar. Die Erziehung hat also nicht nur ethische Gründe für sich, wenn sie der Lüge auf den Weg pafst. Da aber, wie gezeigt, Neigung zur Unwahrhaftigkeit leicht durch unsichere Verhältnisse entsteht, so geschieht es, dafs ein Kind in der Schule als Gewohnheitslügner erscheint, das im sichern Schofs des Hauses durchaus wahrhaft ist, dafs es Erwachsene belügt, nie seine Spielkameraden, ähnlich wie derselbe Mann ein unzuverlässiger Geschäftsmann und ein redlicher Freund ist. Dafs ein Schüler in einem Fach, dafs ihn sachlich interessiert, schwerer zu unerlaubten Hilfen greift, als da wo Begabung und Interesse versagen, ist bekannt, und gemäfs dieser Erfahrung sind die oben (S. 385) erwähnten Ergebnisse Frankens einzuschränken. Darum wäre auch im Dienste der Wahrhaftigkeit innigst zu wünschen, dafs der Lehrer sich möglichst an das unmittelbare Interesse seiner Schüler wenden könnte.

Inzwischen soll man das Kind von Hause aus so halten, dafs die Lüge „keinen Zweck habe". Und da neben Übung und Gewöhnung die Nachahmung sein Tun bestimmt, so steht neben der negativen Vorschrift, Anlässe zu verhüten, die positive: sei wahrhaft, damit das Kind es werde. Im Lichte dessen, was wir über die ungünstige Stellung des Falschinhalts im Akt der Aufmerksamkeit und über den Einflufs des Schamgefühls ermittelt haben, können wir diese Einsicht vertiefen und erweitern. Durch die vereinte Wirkung der genannten Faktoren gerät ja der Falschinhalt, da ihn kein objektives Interesse stützt, genau in dieselbe Lage wie Gegenstände, die Schülern im Zustande grofser Ermüdung aufgenötigt werden: es haftet nicht. Sie bedeutet mithin, im Lichte der geistigen Förderung gesehen, eine Vergeudung und ein Hindernis.[1] Und wenn wir die vier Merkmale des Wahr-

[1] Wenn irgendwo, so hat Avenarius hier recht: nur das Denken ist geistige Ökonomie.

inhalts (S. 483) näher ansehen, so erweisen sie sich als die wesentlichen Kennzeichen der realen Aufsenwelt, eines allseitig verbundenen Ganzen reich differenzierter, klar und deutlich erlebter Vorstellungen, worin kein Teil durch höhere Grade von Lust oder Unlust isoliert ist, vor- oder zurücktritt. In dieses Kulturideal, an dem alle Wissenschaften arbeiten, das Kind allmählich einführen, heifst also jedenfalls zum guten Teile auch die Lüge bekämpfen: also Erziehung der Wahrnehmung, zur Beobachtung und treuer Wiedergabe, zur urteilenden Verknüpfung der Anschauungen. Mit Recht fordert SCHRÖTTER (S. 39): „Man erziehe in den Kindern einen kräftigen Wirklichkeitssinn". Übung der Anschauung und im schlichten Nacherzählen, die er im Anschlufs an STERN u. a. empfiehlt, genügen freilich nicht. Das Nachbilden: Zeichnen und Modellieren, möglichst früh aus dem Gedächtnis, das Werdenlassen des Lebendigen durch Pflanzen und Aufziehen, das Nach- und Neuschaffen des Geschehens im Versuch will der moderne Unterricht mit Recht nicht missen. Ferner wissen wir aus den Untersuchungen BINETS, STERNS und ihrer Nachfolger, dafs die Auffassung der Aufsenwelt in einer Folge sich ihrer Stärke nach ablösender und z. T. neu entwickelnder Kategorien entfaltet, die im Anfang und lange ins Schulalter hinein unter der Herrschaft der kurzen durch Gefühle geleiteten Willensimpulse steht und mit gegenständlichen Individualvorstellungen arbeitet. Erst am Ziel steht das sachliche Interesse an der Wirklichkeit als „idée force". Der Kampf gegen die Lüge, die sich dem Kinde aus seiner Stellung zur Umwelt heraus von selbst darbietet, mufs viel früher einsetzen. Wenn die Schulung der Anschauung einsetzen kann, ist es meist zu spät.

Dieses Bemühen wird, da die Lüge inhaltlich die Merkmale des Uninteressanten trägt, dadurch unterstützt, dafs die deprimierenden Gefühle ihr gegenüber sich zum Schamgefühl entwickeln. Wenn es aber häufiges Gelingen der Täuschung oder harte Behandlung abstumpft, so geht im kindlichen Seelenleben dem Wahrinhalt der bezeichnete Vorteil deshalb leicht verloren, weil der Zusammenhang und die Stärke der Wirklichkeitskomplexe nichts Vorgegebenes, sondern etwas sich langsam Bildendes sind und lange hinter der Gruppierung der Erfahrungen um Willensimpulse zu Handlungen, in deren Dienst auch die Täuschung tritt, weit zurückstehen. Dieser Lebensform mufs sich also der Erzieher versichern, d. h. aber der Motivation, mufs

dem Kinde helfen, von den triebhaften Motiven und egoistisch-isolierenden zu geselligen Persongefühlen, weiter zu sachlich bestimmten Zwecken fortzuschreiten. Denn die ersten beiden Klassen liefern kurze und, nach dem inhaltlichen Verhältnis von Mittel und Zweck betrachtet, kurzsichtige Willenshandlungen, darum eben eher Platz für ein „inadäquates" Gebilde wie die Lüge; die zweiten Klassen von Motiven leiten zu weitgesteckten Zielen, mit objektiv zugeordneten Mitteln, zur Ausweitung der Persönlichkeit, zum Charakter, der in der Einheit des Wollens gründet.[1] Nötig ist dazu, daſs sein Keim, den wir oben nachgewiesen haben, die werdende Person respektiert wird. So wird schon für die frühe Kindheit gelten, daſs nur, wer zu sich selbst stehen darf, auch zu seiner Vergangenheit stehen, das heiſst aufrichtig wahrhaft sein kann. Wahrheit und Lüge beziehen sich in der Kindheit zunächst ausschlieſslich auf Vergangenes: „Wer war das? — Hast du dies oder das getan?" Wenn gefragt wird: „Wo ist dein Ball?" — so heiſst das: „Wo hast du ihn gelassen?" Fragt man aber, wenig vernünftig: „Wirst du das wieder tun?" so bedeutet des Kindes Ja oder Nein entweder das Vergnügen an der Tat (oder am Widerspruch) oder die Furcht vor Wiederholung der Strafe.[2] Daſs aber Vergangenes gilt, erfährt das Kind nur dadurch, daſs man es ihm anrechnet[3], d. h. an seine von Strebungen eingeleiteten

---

[1] Über die enge Korrelation von Selbständigkeit, Ausdauer und Gewissenhaftigkeit vgl. G. Heymans, Korrelationen, S. 368/369 und besonders S. 338/339.

[2] Der Junge (2; 10) wird wegen eines Vergehens vorgenommen; Strafe droht, da ruft ihm die Schwester (3; 11) zu: „Sag' doch, du wirst's nicht wieder tun." Und er sagt's. Sapienti sat! Man wird den Kindern erst dann Versprechen abnehmen dürfen, wenn sie selbst einer gewissen Kontinuität ihres Wollens inne geworden sind, und auch dann zunächst positive Versprechungen: etwas inhaltlich Bestimmtes zu tun. Daſs man ihnen dann eine Unterlassung anrechnet, verstehen sie viel leichter, beschämt sie auch viel nachhaltiger als Tatsünden, die reflexartig geschehen. Die soll man nötigenfalls so kräftig unterdrücken, daſs man der wortlosen Zusicherung des Kindes entraten kann.

[3] Oben wurde berichtet, wie ein Kind die Zuordnung von Schuld und Strafe auf sein Spielzeug abwälzte. Der Prügelknabe in der Fürstenerziehung und der Ersatzmann, selbst für die Todesstrafe, im chinesischen Recht zeigen dieselbe uns naiv anmutende Loslösung der Strafe von ihrem psychophysischen Substrat. Im ersten Fall soll wohl durch Mitleid Reue geweckt werden, die chinesische Praxis stammt wohl aus der Auffassung der Strafe

angenehmen Tätigkeiten unangenehme Folgen heftet, die in Zukunft diese Tätigkeiten unterbinden, dadurch, daſs sie schon bei deren Beginn wieder erinnert werden. Es wird also ein Dualismus zweier Strebungen entgegengesetzten Gefühlsvorzeichens künstlich erzeugt, der dem Gegensatz von Wirklichkeit und Falschausdruck beim Lügen eng verwandt ist; so daſs es psychologisch nicht unzutreffend wäre zu sagen: solange das Kind noch nicht automatisch gehorcht, sondern aus erlebtem Kampf der zwei Strebungen, ist es gegen sich selbst unwahr. Und weiter sehen wir noch eine andere Verführung zur Unwahrhaftigkeit sich auftun, die um so stärker wird, je unverstandener die Gebote und Verbote an das Kind sind, und das müssen sie in unserer Kulturwelt leider fast durchweg sein, werden es bei den meisten Menschen auch bleiben. Soll diese Notwendigkeit nicht Selbstmiſstrauen, Verschüchterung und Verlogenheit groſs ziehen, eine Trias, die als Folge dauernder Selbstverleugnung groſsen Gemeinschaften den Stempel aufdrückt, so muſs man dem Kind möglichst früh ein Recht zu sich selbst, d. h. aber zu seiner Vergangenheit geben. Nicht etwa zum Sichgehenlassen, zur spontanen Erneuerung seiner Impulse, denn diese verbürgt nicht einmal jenes Mindestmaſs von geistiger Kontinuität, das im Wiedererkennen besteht (s. Titchener S. 408) und würde kein Wollen von irgend beträchtlicher Spannweite aufkommen lassen. Sondern das Kind muſs sich auf den Gebietenden verlassen können, da es starkem Willen gern folgt, launischer Willkür gern mit Schlichen begegnet. Je gröſser sein Vertrauen, desto weniger peinlich die geforderte Unterdrückung seiner Impulse, desto geringer die Neigung, sie auf Schleichwegen zu befriedigen. Kinder von 2 bis 3 Jahren sind kleine Pedanten, reden viel von dem, was man tun soll und darf oder nicht und zeugen so für den natürlichen Trieb, vergangene Handlungen zu Normen zu kristallisieren, den Willen zu objektivieren, Geschichte zu machen. Der Erzieher hat es in der Hand mit Hilfe dieses Triebes die

---

als religiöse Sühne, der die Person des Opfertieres gleichgültig ist. Für das Kind ist sein Wiegenpferd als Mitspieler und Mittäter auch mitschuldig, und da die Untat ja wider Willen geschah, warum sollte der andere Teil die unabwendbare Strafe nicht leiden? Die Fremdbezichtigung, auf die die Sache hinausläuft, wird auch in schlimmer scheinenden Fällen oft genug aus solcher Unsicherheit der Zurechnung sich harmlos erklären.

mehrfach begründete Erscheinung, dafs das Kind spontan und im Verfolg seiner natürlichen und normalen Entwicklung lügt (Duprat S. 166), unschädlich zu machen, diese frühkindliche Neigung auf die Zeit des erstens sprunghaften, kurzsichtigen Wollens einzuschränken. Wo aber diese Form des Wollens zum Charakter wird, da wird sie eher harmlose Gelegenheitslügner erzeugen, während die unablässige Hemmung, Umbiegung und Neueinstudierung der Ausdrucksbewegungen, die eine Erziehung zu beschränkten Klassenidealen erzwingt, den ganzen Menschen zu verfälschen droht. Mit diesem Gegensatz ist auf zwei Charaktertypen gedeutet, die in weitem Mafse angeboren scheinen. Auch dem Bemühen des Erziehers um Wahrhaftigkeit droht die Klippe der Vererbung, zumal da den Einflufs der elterlichen Wahrhaftigkeit auf die der Kinder und zwar in gleichgeschlechtlichem Sinne, die Heymans-Wiersmasche Erblichkeitsenquête (S. 277) wahrscheinlich macht. Dafs aber dieses Ergebnis für die Erziehung nicht niederschmetternd ist, läfst ein anderes derselben Arbeit hoffen, nach dem auch „die gröfsere Ehrlichkeit der Frauen eine Errungenschaft neuester Zeit“ ist (ebendas. S. 361), eine Folge ihrer freiheitlicheren Erziehung. Tiefer wurzelt die von Stanley-Hall (Adolescence II, S. 60) behauptete, phyletisch ererbte Neigung zur Täuschung, die, „eng mit Furchtsamkeit verbunden, dem Menschen mit allen lange verfolgten Tieren gemein ist“. Unser Beispiel auf S. 439 legte solche Erklärung allerdings nahe, wenn es nicht so vereinzelt wäre. Aber wenn selbst desselben Verf. (S. 68) weitergreifende Ansicht, dafs sich der Sitz des Intellekts, das mächtige Hirn, im Kampfe mit den Riesensäugern und Sauriern der Urzeit, also als Werkzeug der List, so überragend entwickelt habe, zutreffen sollte, so mufs doch dieser Zweck in der Entwicklung längst von anderen weit überwogen worden sein, wenn nach demselben Verf. nur die gesündeste und festest gewirkte Gehirnverfassung die Erkenntnis und Ordnung der Tatsachen und der Aufsenwelt, „der solidesten aller Grundlagen“, ermöglicht (S. 69). Der Mensch ist ja, mindestens seit seiner Vergesellschaftung, deren ontogenetische Spiegelung nach Stanley-Hall die reifere Jugend ist, längst nicht mehr allen Verfolgungen ausgesetzt, sondern der Vertilger par excellence, und da mit seinem hypothetischen Zweck nicht das Organ selber verkümmert ist, so dürfen wir auch hoffen, dafs mit dem Anlafs zur Funktion die Funktion selber, wenn nicht ganz geschwunden —

die Erfahrung widerspräche dem — doch stark eingeschränkt und vor allem einschränkbar ist.

Wie es aber auch um die biologische Begründung der Erfahrung, dafs die frühkindliche Unwahrhaftigkeit normal ist, stehe, wir müssen nicht nur mit ihr rechnen, wir müssen dem Kinde, wie DUPRAT fordert, sogar die Augen öffnen über die Lüge, damit die Unkenntnis einer das ganze Leben der Gesellschaft durchsetzenden Erscheinung den Heranwachsenden nicht in vielen Lagen rat- und wehrlos mache. Über das Zweischneidige solcher Aufklärungsarbeit ist kein Wort zu verlieren. Das Spiel der Kinder, die Schalkheit des Säuglings schon, Verstecken und Nasführen, der Ulk der reiferen Jugend beweisen, dafs die Natur auch nach dieser Richtung für Einübung nützlicher Funktionen (K. GROOS) sorgt. Die Sorge um die „Ertüchtigung" könnte also leicht zu viel tun. Denn diesem Erziehungsideal, das dem Zögling das Zurechtfinden in möglichst vielen Lebenslagen sichern will, entspräche am ehesten der Typus des Sanguinikers, wie ihn HEYMANS feststellt. Dieser Typ besitzt die gröfste Lebenslust von allen, ist trotz geringer altruistischer Neigungen wegen seiner Ungezwungenheit, duldsamen und freisinnigen Denkart und seines Geistes der angenehmste Gesellschafter, liebt Sport, ist mutig und schnell gefafst, besitzt alle Gaben der Anschauung und Beobachtung und ist weitaus der gröfste Praktiker. Für die „efficiency"-Pädagogik das Ideal und eine dringende Forderung ihn zu züchten. Dafs von den 94 meist übernormalen Menschen in HEYMANS' Statistik nur sechs diesen Typus vertreten, ist eine Aufforderung mehr. Denn in ihr fehlen ganz die grofsen Finanzgenies, unsere „Captains of Industry" und die Normalen, deren Weizen blüht. Sie alle würden das Zahlenverhältnis zugunsten der Sanguiniker vielleicht erheblich ändern. Nun berichtet HEYMANS von diesem Charakter weiter: ihm fehle der Ernst, er sei „moralisch und religiös" weder kalt noch warm, seine Gewissenhaftigkeit sei minimal, er sei kaum durchschnittlich ehrlich und weit unter dem Durchschnitt zuverlässig (S. 337). Unter jenen sechs Vertretern des Typus findet sich zwar der Wahrheitsfanatiker LESSING. Aber beweist nicht gerade der Fanatismus für die niedergerungene Versuchung zum Gegenteil? eine Versuchung, der sein Typverwandter F. BACON nicht entgangen ist. Wo ein gleich scharfer und systematischer Verstand rein praktische Ziele bedient, dürfte es also

leicht nach dem Rezepte des koptischen Liedes gehen, und die Pädagogik des praktischen Normalmenschen geriete in eine arge Zwickmühle mit dieser neuen Auflage des Kavalierideals der Barockzeit.

Es hiefse wenig von dem Verkehr der Kinder wissen, wenn man verkennt, dafs sie das „déniaiser", das Schlaumachen, nicht untereinander ausgiebig besorgen. Ein reichliches Teil der Spiele mit Einsatz zielt auf Übervorteilen, ein gut Teil auch des Austausches von Sammelgegenständen. Und in diesen Spielen formt der werdende Mensch sich in demselben Mafse wie der primitive überwunden wird. Die vielfachen Wurzeln des Spiels: Phantastik, Machtstreben, Besitzinstinkt, Egoismus u. a. m. können durch das Spiel herrschend werden und die Seele vergiften. So kann die Lust an der Neckerei und Entstellung lästige, suffisante Besserwisser (Witzbolde), aller Art Wirklichkeitsverfälschung geneigte und unglückliche Menschen geben. Nicht alle phantasievollen oder schalkhaften Kinder werden Dichter, Künstler, Schauspieler.

§ 30. In der literarischen Bildung, die das Kind für Erdichtungen begeistert, sieht Duprat (S. 171 ff.) eine Gefahr für den Wahrheitssinn. Der junge Mensch müsse immer darauf hingewiesen werden, dafs die Dichtung nur „ein edles Spiel" sei, „eine Erholung für Menschen von Geschmack und Herz", und sie müsse durch die logisch-wissenschaftliche Bildung ein kräftiges Gegengewicht finden. Uns scheint die literarische vielmehr eine notwendige Ergänzung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite der Erziehung, denn wie diese in die Natur, so führt jene in die gesellschaftliche Wirklichkeit ein. Das Dichtwerk schöpft aus gröfseren seelischen Tiefen-, als der Durchschnittserfahrung offenbar werden, und läfst den werdenden Menschen Gesetze ahnen, wo er naiv nur ihn fördernde oder hemmende Willkür anzunehmen neigt. Die Literatur kann deshalb, unter diesem Gesichtspunkt gelehrt, seine zufällige Menschenwelterfahrung in demselben Sinne erweitern und in Zusammenhang bringen, wie die Realia seine zerstückelte Aufsenweltauffassung. Ob dabei dem Kunstwerk, das ja mehr sein will als Seelenkünder, immer sein volles Recht wird, ist eine andere Frage. Denn die Form, das Spielähnliche an ihm, soll es ja aus dem Strom des Willenslebens herausheben und es zu wunschlosem Geniefsen darbieten. Diesem Anspruch kann, je tieferem Erleben es entspringt, um so schwerer der Aufnehmende nachkommen, je rastloser er aus innerem oder äufserem Zwange dem Strome des Handelns hingegeben ist. Beide Hemmnisse treffen aber für das Kind zu.

Daraus folgt einmal, dafs sich ihm das Gebiet des eigentlich Ästhetischen nur ganz allmählich aufschliefst, und zum zweiten: dafs es am Kunstwerk vor allem dem Gegenständlichen, zum Willen Sprechenden zugewendet ist. Das Kind nimmt, trivial gesprochen, das Dargestellte für bare Münze, das Infans will dem in Vordersicht dargestellten Hündchen durchaus den Rücken streicheln, dem etwas älteren erzählt das Märchen Wahrheit. Von jener ersten Täuschung wird es schnell geheilt, und in der Folge übt die darstellende Kunst bei weitem nicht den Einflufs auf sein Gefühlsleben wie die gesprochene. Deshalb hat man ernstlich gefragt, ob nicht die Wunschwelt des Märchens dem Kinde die „Wahrheit, die das Leben lehrt" verbaue, seine Illusionen verderblich oder doch unnütz seien, ob die Tendenzen, die es auf so billige Weise sättige, nicht durch Tätigkeit: Spiel und Schaffen besser, nützlicher befriedigt werden. Allgemein ist diese Frage nicht zu beantworten, dazu sind die Märchen und die Kinder zu verschieden. Aber dreierlei ist vor der Ablehnung zu bedenken. Das Märchen öffnet eine räumliche und zeitliche Fernwelt, die mit neuen Vorstellungen auch seinem Spiel neue Anregungen bringt — es fördert die Sprachbeherrschung — und endlich trägt das Kind in seiner Entwicklung das beste Gegengift gegen die gefürchteten Schäden.

Das Märchen wirkt in der Periode der Spracherlernung wesentlich durch die Macht des Worts, daher die Strenge, mit der die Kinder einem den gleichen Wortlaut wieder abverlangen. Auf das Kind von 3—4 Jahren wirkt schon ein das Ästhetische anbahnendes Moment: die glückliche Lösung angstvoller Spannung. Immer wieder hörte meine Nichte mit steigendem Entsetzen, wie die Grofsmutter und das Rotkäppchen im Rachen des Wolfs verschwanden, um zuletzt hüpfend und in die Hände klatschend dem Erzähler die Worte vorwegzunehmen: „Und dann haben sie einen grofsen, grofsen Stein auf den Brunnen gewälzt." Vielleicht mifsbilligt man solche künstlichen Erschütterungen. Aber das Baby ist höchst schreckhaft, Angst und Lösung sind der Rasse zutiefst eingeboren, und in der Erzählung wirkt die Wiederholung abstumpfend. Überhaupt drängt die Bereicherung der eigenen Umwelt das Märchen früh zurück, schon das Kind von 5 bis 6 Jahren lehnt es ab. Der erwachsene Kulturmensch hat zum Kindermärchen nur noch ein künstlerisch-sentimentales Verhältnis. Da das Weltbild des Märchens das Weltbild einer primitiven Stufe darstellt, so weisen die Psychologen, die auch im Seelischen mit Stanley-Hall eine ontologische Wiederholung der Rassenentwicklung annehmen, ihm seine Stelle in der Kinderstube an. Jedenfalls liebt es starke Kontraste und einfache soziale Beziehungen, unter diesen freilich auch solche, die dem Interessenkreise des Kindes ganz fern liegen: die strenge ständische Sonderung z. B. Doch

wenn auch die Begründung dieser Theorie aussteht, ihrer Tendenz nach stimmt sie zu unseren Aufstellungen: das Märchen kann sehr nützen, wenig schaden und wird rechtzeitig vergessen. Soviel kann man den Märchenfeinden aber einräumen: In der Märchenzeit hat das Kind die entscheidende Erfahrung von der Macht der Lüge schon gemacht, angenehme Folgen aus ausgesprochener Unwahrheit genossen. Wenn nun auch Phantasie an sich durchaus nicht zur Lüge disponiert, so mag doch im Verein mit jener realen Erfahrung so beanlagten Kindern die Wunschwirklichkeit des Märchens das Verhältnis zur Umwelt dauernd verfälschen, dunklen Strebungen anschauliche Ziele weisen und sie je nach Stärke oder Schwäche der Affekte und des Willens zu Phantasten oder Schwindlern machen. Eines schickt sich eben auch hier nicht für alle.

Die Bedenken gegen das Märchen verstärken sich gegen eine gewisse Erzählungsliteratur für die reifere Jugend. Da es sich aber dabei gar nicht um abgerundete Kunstwerke handelt, sondern um Häufung von Reizmitteln für Raubtierinstinkte, so können wir sie ruhig ihren Gegnern preisgeben. Doch schadet kräftige Nahrung diesem Alter nicht etwa, und seine Helden dürfen stark, ja wild sein[1]; aber das wahre Kunstwerk versteht die Geister, die es rief, auch wieder zu bannen, es stachelt nicht auf, sondern löst harmonisch. Die Neigung, Erzähltes für bare Münze zu nehmen, ist auch dem gebildeten Jüngling von 15 Jahren noch durchaus natürlich, für sein Interesse an der Erzählung fast unentbehrlich, ja damit soweit identisch, daſs ihm die Existenz seiner Lieblingsgestalten selbstverständlich ist. Existenz und Wert sind ihm Wechselbegriffe wie dem naiv Gläubigen. Und die Neigung, Kunst und Leben gegenseitig beglaubigen zu lassen, ist ja ein Agens der Kunstbewegung selber, in der die Schöpfung aus Wünschen, Gefühlen (Idealismus, Expressionismus) und eine solche aus Anschauung und Empfindung (Realismus, Impressionismus) sich feindselig ablösen. Da empfiehlt es sich freilich, jener Altersstufe, der das Übersetzen des Erzählten in die Wirklichkeit selbstverständlich ist, möglichst solche Helden vorzuführen, die kräftige Instinkte für eine gute Sache einsetzen. Historische Erzählungen, nicht zu nahe der Gegenwart, haben auſserdem den Vorteil, daſs das fremdartige Gewand eine Distanz schafft, die gleichzeitig die künstlerische Wirkung fördert und den Verwirklichungstrieb abstumpft. Sie kommen, scheint es, auch der Idealbildung dieser Kinder entgegen, die sich ganz vorwiegend geschichtlichen Persönlichkeiten zuwendet (s. u. a.

---

[1] s. Stanley-Hall, Adolescence 1, X ff.

MEUMANN 1, 293—295). Die Wechselwirkung zwischen dem Kunstwerk, soweit es verstanden wird, und der Wirklichkeit ist jedenfalls beim reiferen Kinde stärker als beim Erwachsenen. Die Wirkung jenes auf diese einigermafsen exakt abzuschätzen, wird erst eine entwickelnde Charakterlehre gestatten. Sie wird uns über Beharren oder Wandel der Typen und deren innere, vielleicht auch äufsere, der Erziehung zugängliche Faktoren belehren können.

§ 31. Auf zwei Wegen schreitet die Menschheit auf ihrem Kampf um sich selbst voran: Vom glücksuchenden Wahn zur affektfreien Wahrheit, und vom passiven Empfinden zum künstlerischen Gestalten; und nur auf dem ersten herrscht der Kampf zwischen Lüge und Wahrhaftigkeit. Denn nur hier tritt das Bekenntnis zum eigenen Erlebnis in Widerstreit zum Glückswollen, die unabänderliche Vergangenheit in Widerspruch zu einer erwünschten Zukunft, die überindividuelle Wirklichkeit zu den individuellen Lebenswünschen, und diese in Konflikt miteinander.

Die pädagogische Psychologie hat aber auf beide Kulturkreise die gleiche Betrachtungsweise anzuwenden. Was MEUMANN (I 285) sagt: Es zeugt von totaler Unkenntnis der Apperzeption des Kindes, wenn man erwartet, dafs Kinder ohne Anregung und Belehrung von seiten des Erwachsenen ihre ästhetischen Kenntnisse oder gar ihr ästhetisches Urteil erweitern würden — gilt auch für das theoretische und für das sozialethische Gebiet. Angeboren ist nur die praktische Ordnung der Erlebnisse durch Triebe. Die Anordnung der Erscheinungen zur Schönheit und die Anerkennung ihrer Eigengesetzlichkeit durch reine Erkenntnis ist Kulturerwerb und mufs mitgeteilt werden. Es steht in dieser Hinsicht um die Wahrhaftigkeit nicht anders wie um die Sauberkeit. Von beiden macht der Primitive nur einen ganz beschränkten Gebrauch und der sog. Kulturmensch hat für sie im ganzen auch mehr Respekt als Verwendung. Aber die Zivilisation, die in einer wachsenden Anhäufung differenzierterer Genufsmittel höherer und niederer Art auf immer engerem Raume besteht, kann ohne parallel wachsenden Sinn für Sauberkeit nicht bestehen, und unsere über alle Unendlichkeit hinausgreifende Gedankenwelt nicht ohne immer empfindlichere Wahrheitsliebe. Das Kind aber lügt so selbstverständlich wie es sich beschmutzt. Der Psychologe hat nur die Aufgabe, im kindlichen Seelenleben die Hinweise auf das rein theoretische Interesse nachzuweisen, wie er die Auffassung der ästhetischen Elementarverhältnisse darin nachgewiesen hat. Ebenso fremd ist dem Infans natürlich das soziale Interesse an der Wahrhaftigkeit, das in dem Vertrauen gründet und in der Festigkeit des sittlichen Charakters seine menschheitliche Idealform hat. Von der Grausamkeit des Kindes gilt in vieler Beziehung dasselbe wie von seiner Gleichgültigkeit gegen Wahrheit und Unwahrheit: ihm fehlt die

feinere Gefühlssympathie, die echtes Mitleid wie echte Grausamkeit erst möglich macht.

So ist die Lüge letzten Endes ein kulturgesellschaftliches Phänomen, „psychosociologique“, sagt Duprat (S. 30). Schrötter reduziert das Soziale auf das Wirtschaftliche, wenn er meint: „Schafft das Elend weg, und ihr werdet keine Lüge mehr haben!“ und der Anteil der Verlogenen an den verwahrlosten Kindern ist in der Tat erschreckend grofs (s. Mönkemöller). Doch mufs es, weniger optimistisch, richtiger statt „Elend“ „menschliche Gesellschaft“ heifsen, denn dafs nicht nur Not lügen lehrt, kann man bei demselben Verf. öfter nachlesen und ersehen wir aus ihren Korrelationen und ihrer engen Beziehung zu gewissen Formen des Selbstbewufstseins. Über den relativen Wert der Wahrhaftigkeit für die seelische Gesundheit sind wir uns klar, ihren absoluten ermittelt die Wertphilosophie. Doch obgleich der Psychologe nur zu erklären und festzustellen hat, nicht zu fordern, so kann es doch auch der ethischen Klärung dienen, wenn wir den Abscheu vor der Lüge in seine letzten seelischen Wurzeln verfolgen. Dann ergibt sich vielleicht, dafs sie einer der tiefsten Richtungen der Kulturentwicklung, sittlicher, künstlerischer und denkender, entgegenstrebt: der Vereinheitlichung aller seelischen Daseinsformen in der Persönlichkeit.[1] Die Lüge heischt Glauben. Nun ist der Glaube das subjektive Korrelat der Wirklichkeit, das Ziel jeder Verwirklichung, aber selbst kein Willensakt. „Alle Mittel, die ich anwende, zu ihm zu gelangen, haben keinen Einflufs auf den Glauben selbst, der in einem gegebenen Augenblick da ist“ (Sollier S. 17). So bedeutet der Glaube, den man fremder Aussage schenkt, Preisgabe der eigenen Entscheidung, des eigenen Willens. Dennoch verbleibt das Gefühl der Freiheit. Dieses Zusammen von Willensverzicht und Freiheitsgefühl liegt im Vertrauen, das Anerkennung und Aneignung fremden Wollens zugleich ist und die Kommunion der Willen stiftet. Im Belogenwerden aber wird die Antinomie, die im Vertrauen klafft, vom Bewufstsein erleuchtet: Das Geglaubte erweist sich als aufgezwungen, mein Glaube als Unfreiheit, der Willensverzicht als Herabminderung des Selbstgefühls und der Person, die aktive Anpassung der vereinheitlichten Seelenkräfte an die

[1] Über Anzeichen dieser Tendenz in der frühen Kindheit s. o. § 20, dgl. über ihren Zusammenhang mit der Befreiung vom Affekt.

Lebenswirklichkeit scheint zerstört. In dem Maſse also, als der einzelne für sein Tun auf Vertrauen angewiesen ist, wird er die Wahrhaftigkeit schätzen; das wird aber desto mehr der Fall sein, je weiter und tiefer zugleich seine Tätigkeit ausgreift. Je aktiver oder verwickelter, oder beides, eine Kultur ist, je reicher also die Möglichkeiten der Täuschung, desto gröſser das Bedürfnis nach Wahrhaftigkeit, desto schmerzhafter das Gefühl des Belogenwerdens.[1] Da nun die wachsende Persönlichkeit nicht nur Vertrauen braucht, sondern auch Vertrauen zeigt, so findet man, daſs die ethische Bewertung der Wahrhaftigkeit im ganzen der Bewertung der Persönlichkeit proportional geht. Je stärker der Zug zur Harmonie des Erlebens, um so bedeutsamer der Ausdruck, um so folgenreicher also seine Verfälschung. Die groſse Wahrheitsliebe der nordischen Völker mag mit ihrer starken Persönlichkeitskultur zusammenhängen. Daſs ihrer tragischen Epik mit Vorliebe bestrafte Lüge oder Untreue zugrunde liegt, gehört wohl auch hierher. Wie nun dies alles: Persönlichkeitskultur, Wahrhaftigkeit und Abscheu vor der Lüge, bei diesen Völkern funktionell mit ihrem starken Eigentumssinn und ihrer relativ unanschaulichen, intellektuellen Phantasie zusammenhängt, kann in diesem Rahmen des Themas nur angedeutet werden.

§ 32. Die zulässige Lüge, die Notlüge, ist kein psychologisches Problem, sondern gehört in die Ethik. Da aber das Ideal der Wahrhaftigkeit die eingeborene Triebkraft unserer Kultur zu sein scheint, so wird es der biologischen Grundlage in der Organisation des Kulturmenschen nicht entbehren. Der Erziehung, als Kulturvermittlung, wird daher mit der Aufgabe, jene Erbschaft zu entfalten, die Pflicht erwachsen, in der Seele des Zöglings die Neigung zu unterdrücken, den Bereich des Zulässigen allzuweit abzumessen.[2] Darf sie doch annehmen, daſs die absichtliche Täuschung die seelische Gesundheit schädigt, daſs sie auch als vorübergehende Erscheinung schon in die „Psychopathologie des Alltagslebens“ (FREUD) gehört, ähnlich wie das Verbrechen auch aus diesem Gesichtspunkt betrachtet wird. Obwohl aber der Erzieher seine Arbeit auf das Ziel un-

[1] „Alle geistige Entwicklung“, sagt O. LIEBMANN (Kant und Epigonen, S. 54) „ist ihrem innersten Kern nach nichts anderes als wechselndes Fragen und Antwort finden.“

[2] Strenger urteilt über die Notlüge F. W. FÖRSTER, Jugendlehre, S. 311 ff.

bestechlicher Wahrheitsliebe einstellen mufs, so bedeutet das noch nicht, dafs er sie in jedem Falle unerbittlich fordern, ihre Verletzung schwer zu ahnden habe.

So ist ein beliebter Fehler, auch dann noch mit Härte auf Bekenntnis zu dringen, wenn sich das Kind schon durchschaut weifs. Durch die Wichtigkeit, die der Erwachsene der Sache gibt, fühlt sich das Kind, ist die Strafe erst verschmerzt, nur gehoben, und die Wirkung ist eine ganz andere als die Förderung der Wahrhaftigkeit. Schon das Aussprechen zerstört die Scham. Es zu erzwingen, appelliert der Erzieher wie auch der Richter, wohl an den Mut; höchst unpsychologisch, denn der Bekennermut gehört zu Taten, die man vertreten will, also gerade nicht zu der, die das Verhör herausbringen soll. Arbeitet dieser Appell an den Mut gar mit Versprechungen, so setzt er vielmehr eine Belohnung auf die Feigheit. Darum empfiehlt sich vielmehr, dafs der Erzieher durch sein Benehmen zeige, er wisse Bescheid, ohne auf Eingeständnis angewiesen zu sein. Kleinen Kindern besonders helfe man eher sanft hinweg über die peinliche Lage (s. Stern, S. 143), gröfseren zeige man schweigende Mifsbilligung, schneide ihnen sicher und geräuschlos den Erfolg der Täuschung ab.

Selbstverständliche Wahrhaftigkeit ist nichts Gegebenes, ist feinste Blüte und letzte Frucht, und mufs erarbeitet werden. Das verkennt der Lehrer, der als einziges Mittel zu diesem Ziele das Pathos der Entrüstung einsetzt. Es ist ebenso bequem, wie dem Kinde die Wahrheit oft gerade durch Umstände, die die Erziehung erst schafft, unbequem ist. Es ist besonders subalternen Charakteren, die dem Mute der freien Rede im Leben keine Hekatomben darbringen, eigen, überall Lüge zu wittern, der Lüge zu zeihen, auf die kleinste Jungenlüge mit Kanonen zu schiefsen. Mehr zu empfehlen wäre dem Erzieher, den Quellen der unwahren Aussage nachzugehen, die gewollte zunächst von der ungewollten Täuschung unterscheiden zu lernen, Aussagepsychologie zu treiben, die eine unentbehrliche Vorarbeit für die Diagnostik der absichtlichen Täuschung ist. Freilich nur Vorarbeit; der Wille zu täuschen ist viel schwerer sicher zu erschliefsen als die selbstgewisse Empirie des Schulbetriebs sich träumen läfst.

Anhang.

Die Mimik in dem weiten Sinne, den wir dem Worte oben geben, umfafst auch alle jene Mittel, um Vorstellungen, Urteile und Gefühle in anderen hervorzurufen, die unter dem Begriffe Suggestion zusammengefafst werden. Wenn wir dieses Wort trotzdem, im Gegensatze zu Duprat (s. o. S. 385) nicht in die Definition der Lüge mit aufgenommen haben, so soll

das hier kurz gerechtfertigt werden. Nach diesem Autor (S. 13) wäre Suggestion jede Handlung, die absichtlich oder unabsichtlich eine Vorstellung oder ein Urteil bei anderen erzeugt; schliefslich also jede Bewegung, die in einem anderen bewufste (— oder auch unbewufste?) seelische Vorgänge auslöst. Man sieht, wie recht Forscher wie JANET und ELSENHANS haben, wenn sie sich über die allzu weite Bedeutung des Wortes beklagen. ELSENHANS (S. 408) sucht, an W. v. BECHTEREW anknüpfend, das Wort zu verstehen als psychische Beeinflussung bei abnormer Herabsetzung der Selbständigkeit (sc. des zu Beeinflussenden). Davon kann beim Belogenwerden natürlich nicht schlechtweg die Rede sein. Wer mir eine mit Sprengstoff gefüllte Zigarre anbietet, will mir gewifs einen Glauben „suggerieren", den er nicht teilt. Wenn ich sie mir anstecke, beweise ich damit keine abnorm herabgesetzte Aktivität; sonst wäre schon der erste Erfinder von Attrappen dem Fluche der Lächerlichkeit verfallen. Diese Definition ist also als Charakteristikum der Lüge nicht zu verwerten, trotzdem sie die Tatsache richtig ausdrückt, dafs der Mensch desto leichter zu beeinflussen ist, je mehr das Urteilen, die aktive Aufmerksamkeit und die motivgeleitete Vorstellungsleitung hinter der mechanischen Assoziation zurücktreten, vorausgesetzt, dafs er der Übertragung überhaupt noch zugänglich ist. Man könnte, wenn daran so viel läge, die Suggestion also als Oberbegriff für die Lüge noch dadurch retten, dafs man erklärte: wer sich belügen lasse, habe es eben an der nötigen Umsicht des Urteils und Stärke des Willens fehlen lassen, die ihn im gegebenen Fall vorm Hereinfallen geschützt hätten. Man müfste also jede Zigarre vor dem Rauchen sezieren, und jedes Vertrauen wäre ein Zeichen verminderter Zurechnungsfähigkeit. Der Lügner selber kann kaum dieser Meinung sein, sonst würden manche Betrüger nicht Jahre daran wenden, eine einzige Täuschung zu erzeugen. Man denke an literarische Fälschungen, die Gründungsschwindler, an die Isidorische Schenkung. Psychologisch unbrauchbar ist diese Rettung des Begriffs einfach deshalb, weil sie Erfolg oder Mifserfolg der Täuschung zum Mafsstab der Beurteilung macht, also nichts Seelisches beschreibt; vor allem aber deshalb, weil sie das Kriterium im Belogenen findet, anstatt im Lügner. Denn der Zusatz DUPRATS: „Suggestion von wissentlich Unwahrem" würde jetzt nichts mehr bessern, wenn die gläubige Aufnahme doch die herabgesetzte Aktivität erweisen soll. Wir brauchen aber ein Merkmal, das den „Suggestionneur" charakterisiert. Da ist denn klar und hier hervorgehoben worden, dafs dieser oft auf Herabsetzung der Aktivität seines Opfers hinarbeitet, z. B. der Rhetor durch Einschläfern des Urteils und Aufpeitschung der — immer passiven — Affekte. Nicht aber setzt er unser Urteilsvermögen oder unsere Willenskraft dann herab, wenn er sie durch falsches Urteilsmaterial irre leitet, oder uns „dumm machen will", d. h. das Material so herrichtet, dafs wir in seinem Sinne u r t e i l e n müssen. Fassen wir also ELSENHANS' Definition schärfer so, dafs die Suggestion selbst das Mittel sei, die Selbsttätigkeit erst herabzusetzen, so gilt das unbedingt nur für die Täuschung durch Wecken von Affekten o h n e Vermittlung von beurteilten Vorstellungen. Denn wenn z. B. jemand Tatsächliches über eine Person so zusammenstellt, dafs ich diese bei normaler Aktivität hassen mufs, so folgt mein Affekt aus Urteilen, also bei normaler Selbsttätigkeit,

nicht durch Gefühlsüberimpfung[1], da ja der Fälscher weder selbst solchen Haſs zu fühlen noch ihn zu mimen braucht, wird er doch unter Umständen sicherer wirken, wenn er sich zynisch und unbeteiligt stellt. Man sagt wohl auch in solchen Fällen: Das Urteil, die Auffassung ist mir suggeriert worden. Aber das Recht, d. h. die Zweckmäſsigkeit so weiten Wortgebrauchs steht eben hier in Frage, findet in Elsenhans' Definition eben keine Stütze. Ebensowenig in denen der Psychiater. Ferenczi, Bleuler (s. *Encyklopädie* S. 775) gründen die Suggestibilität — in unserem Falle also des Belogenen — auf die affektive Grundlage, die das Bewuſstsein — also in erster Linie die Urteilskraft — einenge, oder (Moll ib.) auf inadäquate Bedingungen, die eine psychische Wirkung dadurch herbeiführen, daſs die Vorstellung von dieser Wirkung erweckt wird. In beiden Erklärungen erkennen wir die herabgesetzte Selbsttätigkeit wieder. Moll hat vorwiegend die hypnotische Einengung des Bewuſstseins im Auge. Bleuler-Ferenczi finden die Folge der affektiven Grundlage in einem infantil-erotischen Bedürfnis zum Gehorchen und Glauben. Damit werden gewiſs groſse Klassen von Individuen beschrieben, bei denen Vertrauensbedürfnis und Urteilslosigkeit Hand in Hand gehen, die darum eben so leicht zu rühren und zu verführen, wie zu betrügen sind. Daſs aber ein Schüler, der eine Arbeit „abhaut", auf des Lehrers infantil-erotisches Bedürfnis zum Glauben und Gehorchen spekuliere, leuchtet nicht ein. Ihm ist am besten gedient, wenn des Lehrers Glaube oder Unglaube gar nicht erweckt wird. Handelt es sich aber z. B. um einen guten Schüler, der Exempel etwa aus Zeitmangel von einem Kameraden abgeschrieben hat, so wird der Lehrer sich meist betrügen lassen, weil er jenen nach seinen früheren Erfahrungen als zu der Leistung fähig beurteilt, also aus Urteilsüberzeugung, nicht aus affektivem Bedürfnis. Nun stehen den erotisch-hingebenden Charakteren die unerotisch-miſstrauischen gegenüber; sie sind deswegen doch nicht schwerer zu hintergehen, wenn sie von ihrem Verstande schlecht bedient werden. Sie brauchen deshalb nicht einmal dumm zu sein, sondern einfach sachunkundig, wie etwa einem Gelehrten, der zu Geschäften genötigt wird, das gröſste Miſstrauen die mangelnde Geschäftskenntnis nicht ersetzen kann, die ihn vor Betrug schützen würde. Um handeln zu können, wird er entweder glauben müssen oder aber ohne Überzeugung zustimmen oder ablehnen; im ersten Falle hat er aus ungenügender Übersicht über das Material fehlgeurteilt, im zweiten Falle gar nicht, in beiden Fällen unterliegt er keiner Suggestion, nur im ersten wird er belogen, im zweiten einfach besiegt.

Alle Definitionen kommen nun darauf hinaus, daſs es sich bei der Suggestion um eine Bruttoübertragung — „Einschmuggelung" nennt sie Ferenczi — eines gleichsam fertigen seelischen Zustandes handelt, sei es einer Vorstellung, die sich halluzinatorisch zur Wahrnehmung steigert, oder eines Affektausdrucks, der sich zu dem zugehörigen Affekt auswächst. Dieser zweiten Klasse gehören auch alle Scheinurteile an, die durch die bekannten Erwartungsfragen produziert werden (Ist das nicht...?) — nicht aber aber alle Fehlantworten auf die sog. Suggestivfragen (s. darüber

[1] Vgl. Bechterew, S. 12 und passim.

O. LIPMANN, S. 163). Wo eine solche Einpflanzung nicht stattfindet, ist von Suggestion also besser nicht die Rede. Also schon da nicht, wo ich etwa die Aussage eines anderen in mir gar nicht zur vollen Wirkung kommen lasse: aus Denkfaulheit, Ermüdung. Beides wird bewirken, dafs ich bejahe und verneine, blofs um nicht überlegen zu brauchen (s. LIPMANN). Oder ein Zweck fälscht die Überlegung: ein Kind sieht oder hört mehr, als der objektive Reiz ermöglicht, weil es seine Sache besser machen will als die anderen. So waren in gewissen Versuchen KOSOGS (S. 71) die Begabteren nach seinem Ausdruck „suggestibler", wenn aber wirklich, wie Verf. meint, Phantasie und Ehrgeiz daran schuld waren, dann eben gerade nicht ihre gröfsere Suggestibilität. Endlich kommt echter Irrtum in Frage, aus Dummheit oder veranlafst durch verfälschtes Material.

Schliefslich ist zu bedenken, dafs Individuen nichtsuggestibel sein können aus entgegengesetzten Ursachen: aus Intellekt- oder Gefühlsmanko wie die geistig oder moralisch Minderwertigen, oder aus Beherrschtheit des Gefühlslebens und intellektueller Stärke. Zwischen dem Widerstand gegen Suggestion und dem gegen Belogenwerden wird man bei diesen Klassen von Nichtsuggestibeln aber kein gerades Verhältnis feststellen können.

Da echte Urteile nach alledem nicht durch Suggestion zustande kommen, die Lüge aber ein Urteil über Wirklichkeit zum Zwischenzweck hat, so können wir den ganzen Begriff zur Charakteristik nicht brauchen. Mithin auch nicht die Einschränkung auf Suggestion von Falschem. Erstens unterscheidet sich der Akt der Übertragung von Falschem in nichts von einer anderen, wenn wir die Sache vom zu Beeinflussenden aus ansehen, also ist auch die Technik des Suggestionneurs in beiden Fällen dieselbe. Zweitens mufs er vorher bei sich selbst die Auseinandersetzung zwischen Wahr und Falsch abgemacht haben, von der die Übertragung — wir sagen ohne theoretische Vorwegnahme: der Falschausdruck — nur die automatische Folge ist, weil der Wille zu ihm vom Anfang des Konflikts der Inhalte an wirksam ist. Der Konflikt kann zwar auch mit dem blofsen Entschlufs zur Täuschung enden, auch der aber ist mit Bewegungsimpulsen verbunden. Mit der späteren Ausführung, und wenn sie auch eine Unzahl neuer Handlungen und Lügen, die verwickeltsten Machinationen mit sich führte, ist nichts psychologisch Neues gegeben. In der Ausführung mag dann der Lügner neben vielen anderen Talenten auch seine Suggestivkraft spielen lassen und der Beeinflufsbarkeit seiner Opfer oft wunderbar anpassen, alles das kann aber auch anderen Zwecken dienen.

Der Kern also bleibt der Konflikt der Inhalte um den Ausdruck, der Vorgang im Lügner selber. Im Augenblick der Entscheidung, so mag es zuweilen scheinen, hat wirklich die Annahme den Wahrinhalt verdrängt, hat der Lügner in sich jene an dessen Stelle gesetzt, sie sich selbst suggeriert, und so glaubt SCHRÖTTER DUPRAT zu verbessern, wenn er den Lügner „vor allem A u t o s u g g e s t i o n n e u r" nennt. Erstens aber ist bei ihm derjenige Vorgang, der schliefslich die motorische Bahn besetzt, durchaus nicht als solcher der bewufstere. Ich erinnere an mehr und weniger mechanische Verrichtungen während angestrengten Denkens, an ein unwahres „Ja" oder „Nein", mit dem man lästige Störung abwehrt. Wir haben sogar

annehmen müssen, dafs im Augenblick des Aussprechens oft beide Inhalte gegenwärtig sind (s. o. § 1). Und streng genommen lügt der Mensch nicht, wenn er nur ausspricht, was er im Kopf hat, denn das ist ja jetzt, was er glaubt, und es gäbe daher überhaupt keine Lüge, wenn die „Autosuggestion" vollendet ist. Nachträglich sucht man wohl zu vergessen, dafs man gelogen hat, und es gelingt oft, diese gelungene Selbsttäuschung ist eben keine Lüge mehr (Schrötter selbst, S. 22). Zweitens scheint der ganze fragliche Begriff wenig zu besagen, wenn nicht gar widerspruchsvoll zu sein. Wenn (wieder nach Elsenhans, S. 409) Autosuggestion vorliegt, wo das Objekt der Beeinflussung der Suggerierende selbst ist, so müfste hier also die suggerierende Tätigkeit jene abnorme Herabsetzung der Selbsttätigkeit zur Folge haben. Diese wird man doch wohl in der Lüge nicht so allgemein verwirklicht finden wollen.[1] Nicht nur gehört sie ihrer Natur als Willenshandlung nach auf die aktive Seite des Seelenlebens, sondern je weiter sie vom blofsen Automatismus abrückt, um so schwerer ist die gegenseitige Verdrängung, desto stärker der Willenskampf. Ganz im Gegensatz dazu wird in der Psychologie von Autosuggestion da geredet, wo der selbe Zustand gesteigert wird. So handelt es sich in Wundts Beispiel (III, 190) um nichts als die willkürliche Reproduktion einer gefühlsstarken Vorstellung („autosuggestive" Erzeugung von Affekten). Was man sonst so heifst, fällt mit der Erwartungssuggestion zusammen, die wieder mit dem bei Wundt beschriebenen Vorgang nichts zu tun hat (sie ist die psychische Wirkung der Einstellung auf erwartete Reize oder diejenige der Gewohnheit, s. Janet, S. 148/9), oder ist willkürliches Festhalten blofser Vorstellungen. Schliefslich wird die Autohypnose noch dazu gestellt. Bei dieser Sachlage versteht man Jodl (II, 190), wenn er zweifelt, ob die Autosuggestion den Namen Suggestion überhaupt verdiene. Doch scheint es, dafs in der Pathologie das Wort seinen guten Sinn hat — und darum in der Psychologie der Lüge keinen mehr. Denn darum gerade bemüht sich Delbrück (passim) nachzuweisen, dafs im Fortschritt der pseudologia phantastica für die eigentliche Lüge immer häufiger eintrete: die erinnerungsfälschende Erzeugung solcher Bewufstseinszustände durch den Selbstablauf der Vorstellungen, wie sie sonst vorwiegend vom Suggestionneur hervorgerufen werden, d. i. Autosuggestion. „Sie kann auch an die Erinnerung eines tatsächlichen Erlebnisses anknüpfen, setzt sich aber nicht mit solchen in bewufsten Widerspruch"[2] (S. 49). Sie verläuft

---

[1] Im Gegenteil hält es Jean Paul „für das Zeichen der vollendeten Meisterschaft, wenn der Lügner in den Belogenen übergeht und seiner eigenen Lüge glaubt." Auch Shakespeare kennzeichnet mit dem Glauben an die eigene Lüge den Gewohnheitslügner (s. dazu Müller-Fraureuth, S. 38 u. 117).

[2] Übrigens finde ich, dafs in der „Folie du Doute" (s. Knapp, S. 13) genau jener Kampf zwischen Wahrvorstellung und Zwangsvorstellung stattfindet, den Schrötter für die Lüge in Anspruch nimmt. Nur kann der Kranke den Ausweg ins Handeln nicht finden, weil die unverträglichen Vorstellungen zu seiner Qual voneinander isoliert bleiben. Beim Lügner entscheidet ein drittes mit: die Motivation als Trieb und Ziel, in deren Namen

überhaupt mehr und mehr in mechanische Assoziation, Ideenflucht, Illusion und Halluzination.[1]

Der Autosuggestion müfste die Suggestibität genau parallel gehen und alle verlogenen Menschen müfsten zur pseudologia phantastica neigen. JANET (S. 218) kommt aber genau zu dem entgegengesetzten Ergebnis, dafs Verlogenheit für krankhafte Suggestibilität nicht charakteristisch ist. Nicht verwunderlich, wenn man die Willensnatur der Lüge in ihre Konsequenzen verfolgt: ihre Aktivität. Immerhin gibt es unintelligente und willensschwache Lügner genug, eine feste Korrelation zwischen Suggestibilität und Verlogenheit scheint also in keinem Sinne zu bestehen. Sie gilt aber auch für die frühe Kindheit, wie oben angedeutet, nicht so bündig, wie das wohl behauptet wird. Als gleichsam apriorische Voraussetzung dieser Beziehung gilt 1. das Unvermögen, Wahrnehmung und Erinnerungsbild zu unterscheiden, also die Neigung zu „halluzinieren“ und 2. das Wachleben durch Traumerinnerungen zu autosuggerieren. Beide Annahmen sind erheblich einzuschränken, und soweit direkte Beobachtung bisher geht, zeigen sich Kinder bis gegen das 8. Jahr durchaus nicht auffallend suggestibel. STERNS Kinder ($5^1/_2$ und 7; 8), waren es in geringem Mafse (S. 84, besonders S. 93), die von mir zwischen 3; 10 und 4; 11 beobachteten überhaupt nicht nennenswert.[2]

Vielleicht hängt also die starke Suggestibilität der ersten Schuljahre vor allem mit dieser besonderen Lage zusammen: der übermächtigen Autorität, den geistigen Anforderungen.[3] Es scheint sich auch hier zu bestätigen, dafs der Begriff psychologisch auseinanderliegende Erscheinungen deckt oder eine Folge aus deren verbündeter Wirkung darstellt. Ich habe einige Monate hindurch einen sehr schwachen Schüler beobachtet, bei dem im Anfang des Unterrichts starke scheinbare Suggestibilität, reichliche oberflächliche Assoziationen und grofser Hang zu kleinen Schwindeleien parallel gingen. Je sicherer er sich in Können und Wissen fühlte, desto

---

ja der Kampf geführt wird. Die Stärke der einen Partei, der Wahrvorstellung, wäre null, wenn sie nicht mit einem Motiv verknüpft wäre — welches, haben wir gesehen. Das alles läfst sich doch wohl nicht als automatische Ersetzung beschreiben!

[1] s. BECHTEREW, S. 44—46.

[2] O. L., 4; 0 wird gefragt: Das ist doch dein Blei? — Jo . . ne, Lottes. Dieser Sieg der Wahrheit gegen die boshafte Erwartungsfrage und die starke Verführung des Bleistifts wird wohl statt vieler Beispiele stehen dürfen.

[3] „Suggestion und Überzeugung“, sagt BECHTEREW, S. 16, „sind zwei verschiedene Grundformen der Einwirkung von Individuum auf Individuum“. Befehl und Beispiel aber wirken teils auf die Überzeugung, teils jedoch direkt, „wie eine vollendete Suggestion“. Es ist nun aber kein Zweifel, dafs die besonderen Verhältnisse zumal der frühen Schuljahre dieser direkten Wirkung starken Vorschub leisten. Sofern aber W. JERUSALEM alle Autorität auf Suggestion zurückführt, ist ihm diese BECHTEREWsche Unterscheidung entgegenzuhalten.

mehr ging jenes alles zurück. Sichtlich war also die Suggestibilität nur indirekt mit der Neigung zu täuschen verbunden, nämlich durch die gleiche Quelle: die Angst der Unsicherheit.

Literaturverzeichnis.

BECHER, ERNST, Gehirn und Seele. *Die Psychologie in Einzeldarstellungen* 5. Heidelberg, Carl Winter.

BECHTEREW, Die Bedeutung der Suggestion im sozialen Leben. *GNSee* 39. Wiesbaden, J. F. Bergmann. 1905.

BERGSON, H. Le Rire. Paris, Alcan. 10. Aufl. 1913.

CANTON, The invisible playmate, *PdSe.*

COHEN, HERMANN, Ethik des reinen Willens. Berlin, B. Cassirer. 1904.

COMPAYRÉ, L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant. Paris, Hachette. 1893.

DELBRÜCK, ANTON, Die pathologische Lüge und die psychisch abnormen Schwindler. Stuttgart 1891.

DUPRAT, G. L. Le Mensonge. Paris, Alcan. 1903.

ELSENHANS, TH., Lehrbuch der Psychologie. Tübingen, Mohr. 1912.

Encyclopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Her.: DANNEMANN, SCHOBER, SCHULZE. Halle 1911.

FOUILLÉE, Tempérament et Charactère. Paris, Alcan. 1895.

FRANKEN, A., Aussageversuche nach der Methode der Entscheidungs- und Bestimmungsfrage bei Erwachsenen und Kindern. *ZAngPs* 6, 174—253. 1912.

FREUD, S., Die Traumdeutung. Leipzig und Wien, Deuticke. 2. Aufl. 1900.

STANLEY HALL, G., Adolescence. 2 Bd. New York, Appleton. 1904.

— —, On Children's Lies. *PdSe* 1. 1893.

HEINROTH, Die Lüge. Ein Beitrag zur Seelenkrankheitskunde. Leipzig 1834.

HEYMANS, G., Über einige psychische Korrelationen. *ZAngPs* 1, 313 ff. 1908.

— —, Die Psychologie der Frauen. *Die Psychologie in Einzeldarstellungen* 3. Heidelberg, Carl Winter. 1910.

— — und WIERSMA, Beiträge zur speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung. *ZPs* 45. 1907.

JAMES, W., Psychologie und Erziehung. Aus dem Engl. v. KIESOW. Leipzig, Wilhelm Engelmann. 3. Aufl. 1912.

JANET, PIERRE, L'automatisme psychologique. Paris. 6. Aufl. 1910.

JERUSALEM, W., Die Aufgaben des Lehrers an den höheren Schulen. Wien und Leipzig, Wilhelm Braumüller. 2. Aufl. 1912.

JODL, FR., Lehrbuch der Psychologie. 2 Bde. Stuttgart und Berlin, J. G. Cotta. 3. Aufl. 1908.

KING, J., The Psychology of Child Development. Chicago, University Press 1903.

KNAPP, On the Folie du Doute. *AmJPs* **3**, 13.
KOFFKA, K., Zur Analyse der Vorstellungen und ihrer Gesetze. Leipzig, Quelle & Meyer. 1912.
KOSOG, Wahrheit und Unwahrheit bei Schulkindern. *DSc* **9** (2), 65—78. 1907.
KRÄMER, Die Intelligenzprüfung bei kriminellen und psychopathischen Kindern. *Arbeiten des Bundes für Schulreform* **5**. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1912.
KRETZSCHMAR, JOH., Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft. Leipzig, Wunderlich. 1912.
LEHMANN, ALFR., Die körperlichen Äufserungen psychischer Zustände. 3 Bde. Leipzig, Reisland. 1900—1902.
LIPMANN, OTTO, Die Wirkung von Suggestivfragen. *ZAngPs* **1**, 2 und Leipzig, Johann Ambrosius Barth. 1908.
LIPPS, TH., Komik und Humor. *BAe* **6**. Hamburg, L. Voss. 1898.
— —, Vom Fühlen, Wollen, Denken. *SchrGesPsFo* **3** (13/14). Leipzig, Johann Ambrosius Barth. 1902.
— —, Leitfaden der Psychologie. Leipzig, Engelmann. 2. Aufl. 1909.
LOSSKIJ, NIK., Die Grundlehren der Psychologie vom Standpunkte des Voluntarismus. Leipzig, Barth. 1904.
— —, *Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften.* (Her.: WINDELBAND und RUGE) **1**.
LOWINSKY, V., Bericht über DUPRAT (s. o.). *ZPdPs* **10**, 17—33. 1909.
MAIER, HEINR., Psychologie des emotionalen Denkens. Tübingen, J. C. B. Mohr. 1908.
MEINONG, AL., Über Annahmen. *ZPs*Erg **2**. Leipzig, Barth. 2. Aufl. 1911.
MEUMANN, E., Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. 2 Bde. Leipzig, Wilhelm Engelmann. 1907.
MÖNKEMÖLLER, Zur Kriminalität des Kindesalters. *ArKr* **40**, 246 ff. 1911.
MÜLLER-FRAUREUTH, Die deutschen Lügendichtungen bis auf Münchhausen. Halle 1881.
PASSKÖNIG, OSWALD, Kindesseele aus Kindermund. Leipzig, Siegismund und Volkening. 1913.
REHMKE, JOH., Die Willensfreiheit. Leipzig, Quelle & Meyer. 1911.
RIBOT, TH., La Logique des Sentiments. Paris, Alcan. 1905.
SCHALCK-HOPFEN, LILLI. *OeRd.* 1913.
SCHRÖTTER, Zur Psychologie und Logik der Lüge. *WiBeilJberPhGes Wien.* Leipzig, Johann Ambrosius Barth. 1912.
SCHWARZ, HERM., Psychologie des Willens. Leipzig, Engelmann. 1900.
SHINN, MS. W., Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes, aus dem Engl. von GLADBACH und WEBER. Langensalza, Gressler. 1905.
SOLLIER, Le Doute. Paris, Alcan. 1909.
STEINHAUSEN, GEORG, Geschichte der deutschen Kultur. 2 Bde. 2. Aufl. 1912.

STERN, CLARA und WILLIAM, Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit. *Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes* 2. Leipzig, Johann Ambrosius Barth. 1909.

STÖHR, A., Lehrbuch der Logik in psychologisierender Darstellung. Leipzig und Wien, F. Deuticke. 1910.

SWEAT, HARRY TREBLE, Her little girl. *PdSe* 17, 104 ff. 1910.

SWOBODA, Verstehen und Begreifen. *VPh* 27 (2), 131—188; (3), 241—295. 1903.

TRÜPER, Lüge. *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.* (Her. REIN.) Langensalza 1895/9.

THURNWALD, R., Ethno-psychologische Studien an Südseevölkern. *BhZAngPs* 6. Leipzig, Barth. 1913.

TITCHENER, E. B., Lehrbuch der Psychologie. Aus dem Engl. von O. KLEMM. 2. Bd. Leipzig, J. A. Barth. 1910/2.

VOLKELT, JOH., Die ästhetischen Gefühle in ihrem Verhältnis zur Vorstellung. *ZPhKt* 121 (2), 201—214. 1903.

Vorschläge zur psychologischen Untersuchung primitiver Menschen. Her.: InstAngPs. *BhZAngPs* 5. Leipzig, Barth. 1912.

WEINBERG, Über den Einfluſs der Geschlechtsfunktionen auf die weibliche Kriminalität. *JuPtG* 6 (1). Halle, Marhold. 1907.

WITASEK, ST., Grundlinien der Psychologie. *PhBib* **115.** Leipzig, Dürr. 1908.

WUNDT, W., Physiologische Psychologie. 3. Bd. Leipzig, Wilhelm Engelmann. 6. Aufl. 1908—1910.

— —, Völkerpsychologie **1.** Leipzig, Wilhelm Engelmann. 1900.

ZIEGLER, TH., Das Gefühl. Stuttgart, Göschen. 5. Aufl. 1912.

ZINGERLE, Über das Greisenalter in forensischer Beziehung. *ArKr* **40,** 1—45. 1911.

Abkürzungen.

AmJPs: American Journal of Psychology.
ArKr: Archiv für Kriminalanthropologie und Kriminalistik.
DSc: Deutsche Schule.
OeRd: Österreichische Rundschau.
PdSe: Pedagogical Seminary.
VPh: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie.
ZAngPs: Zeitschrift für angewandte Psychologie.
ZPdPs: Zeitschrift für pädagogische Psychologie.
ZPhKt: Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik.
ZPs: Zeitschrift für Psychologie.

Ornamentationsversuche mit Kindern.

III.

Über Alters-, Geschlechts- und Individualunterschiede in der Zierkunst des Kindes.

Von

G. Fr. Muth, Seminarlehrer in Bensheim.

(Mit mehreren Tafeln.)

Inhaltsangabe.

A. Beschreibender Teil.

Das Material, das dieser Untersuchung zugrunde liegt, stammt

1. aus Einzelbeobachtungen,
2. aus einem Massenversuch.

Aufserdem wird auf Ergebnisse KERSCHENSTEINERS Bezug genommen, wie sie in dem Kapitel „Das Kind und das Ornament“ seines Werkes[1] niedergelegt sind.

1. Das Material, das aus mehrjähriger Beobachtung einzelner Kinder gewonnen wurde, ist in *dieser Zeitschrift* in früheren Aufsätzen besprochen worden. Die ornamentale Entwicklung eines Jungen, Peters, wurde in einem Aufsatze in 6 (1)[2], die zweier Mädchen, Evas und Elses, in 7 (2/3)[3] dargestellt. Auf diese Untersuchungen braucht hier also nur verwiesen zu werden.

2. Der Massenversuch wurde im Sommer 1913 in einer gut organisierten achtklassigen Volksschule (in Auerbach an der Bergstrafse, einer Landgemeinde von 3000 Einwohnern) ausgeführt. Die Aufgabe wurde den Lehrern[4] der Versuchsklassen erst kurz vor der Ausführung des Versuchs mitgeteilt; es wurde nach Möglichkeit dafür gesorgt, dafs die Kinder nicht absehen konnten. Die Klassen der Auerbacher Schule sind gemischt, es werden Knaben und Mädchen zusammen unterrichtet. Die Zusammensetzung des Schülermaterials ist ziemlich gleichmäfsig: die Kinder stammen fast durchweg aus kleinen Verhältnissen, von Bauern, Handwerkern und Arbeitern.

Beschreibung des Massenversuchs.

Gegeben war den Kindern

a) die Vorzeichnung eines konzentrischen Ringes, als Teller bezeichnet (in Anlehnung an KERSCHENSTEINER),
b) der Umrifs eines Schildes.

---

[1] KERSCHENSTEINER, Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München 1905.

[2] Dieser Aufsatz wird für die Folge als O I angeführt.

[3] Für die Folge als O II angeführt.

[4] Bei der Durchführung der Versuche wurde ich in entgegenkommender Weise durch Herrn Schulrat BAUDER, Bensheim, der die Einwilligung zur Ausführung der Versuche gab und der bei ihrer Durchführung behilflich war, und durch die Herren SCHWÖBEL, ELLER, BRAUN, KAISER und KRAFT, Auerbach unterstützt.

Die Aufgabe lautete, wie auch bei früher veranstalteten Einzelversuchen: „Das ist ein Teller (Schild), den sollt ihr, so schön ihr könnt, verzieren.“ [1]

Als Versuchskinder kamen die Kinder des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres in Betracht und zwar:

Schuljahr		Knaben	Mädchen
1. Schuljahr:	Alter 6—7	41	28
3. „	„ 8—9	32	28
5. „	„ 10—11	18	24
7. „	„ 12—13	15	25
		106	105

Ehe das Material vorgelegt wird, sind noch folgende Einzelheiten mitzuteilen:

Betrieb des Zeichnens: In sämtlichen Klassen der Auerbacher Schule wird gezeichnet. Vom ersten bis vierten Schuljahre einschliefslich handelt es sich um freies, spielendes, gelegentliches Zeichnen im Dienste des Sachunterrichtes, in den folgenden Klassen um planmäfsig methodischen Zeichenunterricht.

Zur Charakteristik der Klassen:

1. Schuljahr.

Die untersuchten Kinder verteilen sich gleichmäfsig auf zwei Lehrer, so dafs jeder Knaben und Mädchen zu unterrichten hat. (Für die folgenden Klassen kommt immer nur ein Lehrer in Betracht.) Die von den Lehrern

[1] An dieser ganz allgemein gehaltenen Aufforderung könnte Anstofs genommen werden. Liegt hier nicht die Gefahr nahe, dafs die Kinder gar nicht oranamentieren, sondern ihre Blätter mit freien Zeichnungen bedecken? In der Tat machen auch viele Kinder diesen „Fehler“. Aber es kommt hier ja gar nicht darauf an, die Kleinen unbedingt zum Ornamentieren zu bringen. Wir lassen ihnen absichtlich Freiheit, damit sie uns um so eher einen Blick in ihre seelische Verfassung im allgemeinen und ihre Geneigtheit oder Nichtgeneigtheit fürs Ornamentale im Besonderen tun lassen, auf die Gefahr hin, dafs diese Freiheit für längere Zeit oder gar ganz eine Überdeckung der ornamentalen Leistung im Gefolge hat. Selbstverständlich aber müssen wir uns hüten, einen Teller- oder Schildschmuck, der den Charakter einer erzählenden Zeichnung hat, als spezifisch ornamentale Leistung zu bezeichnen. — Vgl. über das hier angewandte „Wahlverfahren“ die wichtigen Ausführungen Sterns in seiner „Differentiellen Psychologie“ Leipzig 1911 Seite 83 u. ff. Im Gegensatz hierzu steht die Auffassung Keitels — die Richtung aufs Ornamentale sei in den seitherigen Untersuchungen bei der Versuchsperson nicht genug determiniert gewesen — in seinen Bemerkungen „Zur Methodik der psychologischen Untersuchung des Ornamentierens“ (*ZPdPs*, 13. Jahrgang, Heft 7 u. 8).

geforderten Zeichenleistungen erstrecken sich nur auf Herstellung freier Zeichnungen, z. B. auf die Darstellung von Haus, Tisch, Stuhl, Leiter, Sense und Rechen usw. Solche Motive kommen natürlich in den Arbeiten häufig vor, und besonders werden sie von Kindern verwandt, die weder rhythmisch reihten, noch symmetrisch zusammenstellten. Übrigens mufs auch erwähnt werden, dafs die genannten Motive im dritten und noch im fünften Schuljahr benutzt werden. Aus der häufig übereinstimmenden Wiedergabe bei Kindern verschiedener Klassen ist zu schliefsen, dafs es sich bei diesen Motiven um festüberkommene (Schul?)-Schemata handelt. Einen irgendwie merkbaren Einflufs auf die rhythmischen Leistungen der Kinder hatten diese freien Zeichnungen nicht. Die Ornamentarbeiten (vgl. Tafel I u. II) zeigen ganz den gleichen Charakter wie Arbeiten von gleichaltrigen Kindern, die nicht zum Zeichnen angeregt wurden. Doch treten blofse Kritzeleien in den Auerbacher Elementarklassen sehr zurück, was jedenfalls auf die zeichnerische Anleitung zurückzuführen ist.

3. Schuljahr.

Die Zeichnungen dieser Klasse haben überraschend viel Frische. Das ist einmal auf den anregenden Einflufs des Klassenlehrers zurückzuführen, der seine Schüler bei jeder Gelegenheit zu selbständigem Gestalten ermuntert. Die Kinder zeigten darum, obwohl auch sie noch niemals Zieraufgaben zu lösen hatten, nicht die geringste Scheu, auch die neue Aufgabe anzupacken. Zum andern wirkt wohl auch noch ein Entwicklungsfaktor mit. Das naive Schaffen des Kindes, einerlei ob es sich um Zierkunst oder freies Arbeiten handelt, scheint nämlich im dritten Schuljahre seinen Höhepunkt zu erreichen.

Im übrigen sind die Zeichnungen dieser Klasse durchaus entwicklungsgerecht. Sie übertreffen nach keiner Richtung hin die auf Grund früherer Beobachtungen zu erwartenden Leistungen.

5. Schuljahr.

Die ornamentalen Arbeiten dieses Schuljahres weisen bei Knaben und Mädchen quantitativ einen Rückschritt auf. Er ist bei den Knaben besonders grofs, auch sind die Knabenarbeiten dieser Stufe nach der qualitativen Seite dürftig. Dieser Rückschritt ist jedenfalls auf folgende Ursachen zurückzuführen:

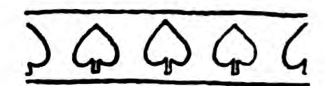
1. Wie andere psychische Erscheinungen scheint auch das Ornamentieren des Kindes periodischen Schwankungen unterworfen zu sein. (Siehe den Abschnitt über Entwicklungsschwankungen.) Es liegt nahe anzunehmen, dafs nach einer Zeit guter Leistungen (3. Schuljahr) ein Niedergang einsetzt, der ganz gut bis ins fünfte Schuljahr oder noch länger dauern kann.

2. Im fünften Schuljahr beginnt der planmäfsige Zeichenunterricht. Unsere Fünftklässer hatten also erst einige Wochen diesen Unterricht, als der Versuch ausgeführt wurde. Nun ist das vorhergehende spielende Zeichnen auf Freiheit, Sorglosigkeit, phantasiemäfsige Betätigung angelegt. Im regulären Zeichenunterricht aber heifst es in dieser Hinsicht geradezu umlernen: Nun mufs scharf beobachtet, aufmerksam verglichen, kurz: vor

allem kritisch gearbeitet werden.[1] Man kann sich denken, dafs in der Zeit solchen Umlernens das Kind befangen wird. Diese Unsicherheit äufsert sich wohl auch darin, dafs die rhythmische Betätigung zurücktritt, und dafs das Kind vor allem an die Reproduktion dessen denkt, was es im Zeichenunterricht mit so grofser Mühe erst kürzlich gelernt hat. So kommt es auch, dafs in dieser Klasse der Richtwinkel, eine der ersten Zeichenaufgaben, sehr oft als „Ziermotiv" auftritt.

7. Schuljahr.

Die Leistungen dieses Schuljahres zeigen fast alle guten ornamentalen Charakter. Die Ursachen liegen einmal darin, dafs hier vielleicht wieder entwicklungsmäfsig ein Wellenberg auftritt. Dann aber greift der Zeichenunterricht direkt in unseren Versuch ein. Es ist nämlich für das siebente Schuljahr nach dem hessischen Zeichenlehrplan Ornamentieren vorgesehen, so dafs, als der Versuch ausgeführt wurde, unsere Versuchskinder schon zwei Ornamentieraufgaben gelöst hatten. Da die Aufgaben für die ganze Klasse dieselben waren, ist ihr Verhältnis zu den Versuchsleistungen genau zu bestimmen. Die erste Aufgabe bestand in einer Reihung einfacher herzförmiger Blätter in der Weise der Textfigur. Die



zweite Aufgabe behandelte die Darstellung eines bewegten Blattes auf Grund eines spiraligen Linienzuges (vgl. Fig. 24 Tafel III). Bei der letzten Aufgabe war die Wahl des Blattes (ob wilder Wein, Efeu, Zaunrübe, nicht aber Eichblatt) freigestellt. Die Zahl der Lösungen war also eng begrenzt. Ein Vergleich der Versuchs- und der ornamentalen Schularbeiten ergibt, dafs die Kinder öfter auf die Schularbeiten Bezug genommen haben (vgl. die Figg. 41, 45, 52), dafs sie sich aber nur in den seltensten Fällen rein nachahmend verhielten. Vor allem aber verwandten sie viele Motive, die ganz abseits der Schulaufgaben lagen. Es wäre freilich erwünschter gewesen, wenn der Versuch mit einer Klasse hätte ausgeführt werden können, in der noch nicht ornamentiert wurde.[2] Dazu liegt aber in Hessen kaum noch die Möglichkeit vor. Indessen aus den Versuchen Kerschensteiners — bekanntlich wurden die Münchner Kinder zur Zeit der Versuchsveranstaltung nicht in das Ornamentieren eingeführt — und besonders aus seinen Tabellenangaben — Zunahme der Rankendarstellungen — läfst

[1] NB. Einem solchen Verfahren wird wohl kein Zeichenunterricht aus dem Wege gehen dürfen, da auch von dem zeichnerisch Begabtesten eine starke Dosis kritischer, verstandesmäfsiger Arbeit geleistet werden mufs. Damit braucht übrigens das „künstlerische Triebleben" nicht lahmgelegt oder gar gebrochen zu werden, aber es mufs diszipliniert werden.

[2] Es wäre eine Versuchsaufgabe für sich, ornamental geschulte und ornamental nicht geschulte Kinder gleichen Alters miteinander zu vergleichen.

sich feststellen, dafs sich die Leistungen unserer Versuchsklasse ganz in der natürlichen Richtung bewegen, wie sie bei den Münchner Kindern vorgezeichnet war.

Soweit die in Betracht kommenden Einzelheiten.

Das Material.

Eine Auswahl der charakteristischsten Teller- und Schildverzierungen des Massenversuchs ist auf den Tafeln I—VIII zusammengestellt. Es sind stark verkleinerte Zeichnungen nach genauen, von den Originalen genommenen Pausen. Auf den Tafeln werden fast ausschliefslich Arbeiten mit ornamentalem Charakter mitgeteilt, da ja vor allem nur diese hier interessieren. Selbstverständlich aber ist, dafs auf den unteren und mittleren Stufen Arbeiten mit nicht-ornamentalem Charakter in grofser Zahl vorkommen.

Die links stehenden Tafeln geben Arbeiten von Knaben, die rechts stehenden von Mädchen der gleichen Altersstufe und zwar in folgender Verteilung:

Schuljahr	Knaben	Mädchen
I.	Taf. I Figg. 1—7	Taf. II Figg. 8—15
III.	Taf. III Figg. 16—22	Taf. IV Figg. 23—29
V.	Taf. V Figg. 30—33	Taf. VI Figg. 34-39
VII.	Taf. VII Figg. 40—46	Taf. VIII Figg. 47—52

Es folgt nun die Beschreibung der Abbildungen in Stichworten:

Tafel I, 1. Schuljahr, Knaben:

1. Belebung des Tellerrandes durch den Ring völlig ausfüllende Striche.
2. Drei Zonen: innerste enthält kurze, radiär verlaufende Striche, zweite Zone bildet einen Ring im Sinne der Fig. 1, die dritte ist in unrhythmischer Weise durch allerlei Gegenstände verziert.
3. Tellerring enthält im inneren Teil wuchernde Linien in der Art der Figur 17 Taf. 120 bei Kerschensteiner. Tellermitte in unsymmetrischer Weise von gegenständlichen Formen bedeckt.
4. Wuchernde Linien, einige Formen als Gegenstände zu erkennen.
5. Primitive Gegenstandsschemata in symmetrischer Anordnung.
6. Ähnlich der Figur 5, doch ist die symmetrische Anordnung einigemal durchbrochen. Beachtenswert sind die am oberen Rand in bestimmten Abständen auftretenden Punkte.
7. Auf dem Tellerrand Kreise, dazwischen in gewissen Abständen Menschenschemata.

Tafel II, 1. Schuljahr, Mädchen:

8. Primitive, den Tellerrändern folgende konzentrische Linien.
9. Über die Fläche unregelmäſsig gestreute Striche.
10. Über die Tellermitte gestreute kurze Striche, auf dem Tellerrand konzentrische Ringe, die wohl die zur Verzierung gegebene Tellerform wiederholen. Von konzentrischen Formen gehen strahlig kurze Striche aus.
11. Dicke Punkte, durch feine, dem Tellerrand folgende Linien verbunden.
12. Über die Fläche unregelmäſsig zerstreute Striche. (Von demselben Kind, von dem Figur 10 stammt.)
13. Überaus liebliche, aus einfachsten Elementen bestehende Schildverzierung, wohl die feinste Arbeit des ersten Schuljahres. Verwendung kurzer Striche, Kreise und Vierecke.
14. Mehrfache Zusammenordnung von kleinen konzentrischen Ringen als rosettenartiger Tellerschmuck. Zeigt, wie geschickte Kombination gegebener Formen neue originelle Bildungen ergibt.
15. Männlein, Kreise und Vierecke als Tellerzier. (Von demselben Mädchen, von dem Fig. 13 stammt.)

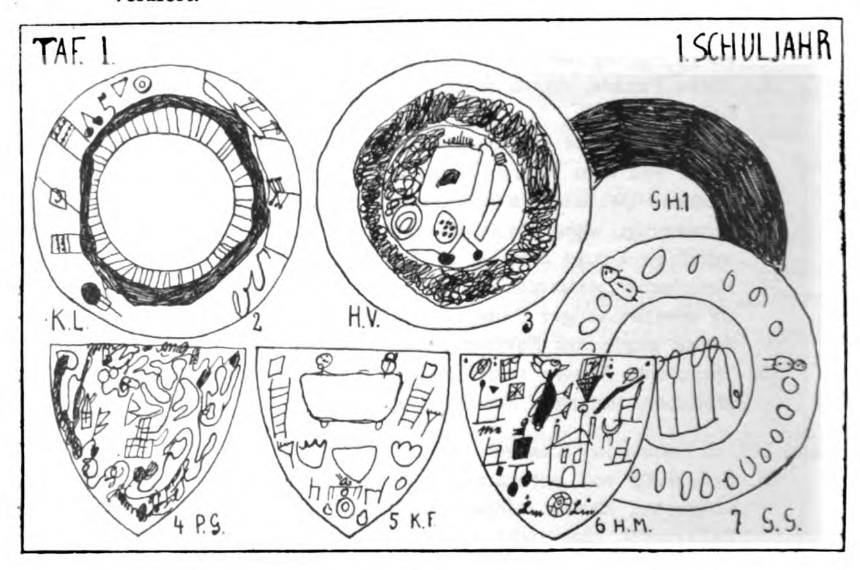
Tafel III, 3. Schuljahr, Knaben:

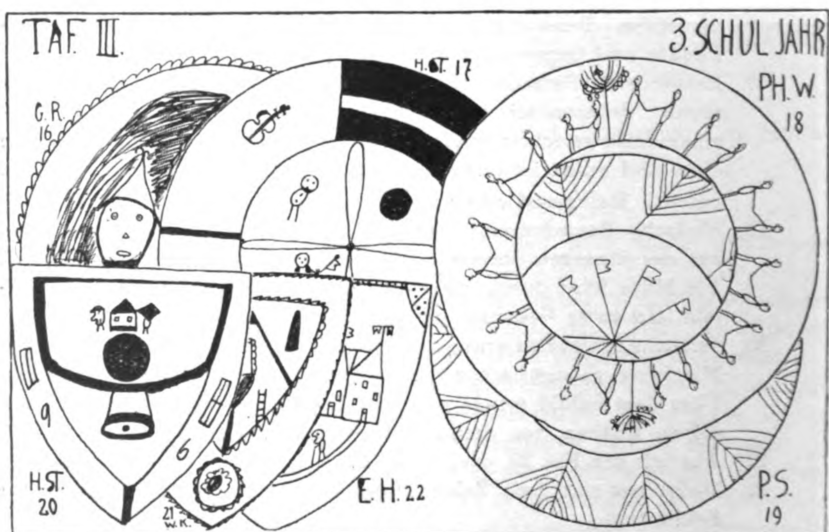
16. Tellerring von schwarzen Strichen, die jedoch nicht bis zum äuſsersten Rande reichen, bedeckt. Auſsen Kerbbogen. In der Tellermitte, hier nicht wiedergegeben, ein Stiefel.
17. Interessante Vierteilung des Tellerringes und der Kreisfläche in der Mitte. Belebung der Teilflächen durch breite Bänder, dicke Punkte und Gegenstandsschemata wie Männchen und Violine.
18. Reizender Tellerschmuck, einer der originellsten des ganzen Versuchs. Schematisch gebildete Männlein, deren Köpfe alle nach einer Seite gerichtet sind, führen sich an der „Hand“. Die Mitte oben und unten ist durch je einen mit Früchten beladenen Baum betont. Reihungsformel: B͡B B͡B A B͡B B͡B usw.
19. Einfache Baumformen, deutlich an manche Kumpfverzierungen aus der jüngeren Steinzeit erinnernd, schmücken den Tellerrand. Die Mitte wird durch gleichsam sich im Kreise drehende Fähnlein (ein guter Gedanke) geschmückt.
20. Seltsame Schildverzierung: Eigentümliche Gliederung, merkwürdige Mischung geometrischer und schematischer Formen und Zahlen. Über dem Schild erhebt sich der Kopf eines Bajazzo. (Von demselben Knaben, von dem Fig. 17 herrührt.)
21. Ähnlich der Fig. 20, doch zahmer.
22. Weist fast nur freie Zeichnungen auf, oben jedoch interessante Ecklösung.

Tafel IV, 3. Schuljahr, Mädchen:

23. Lieblich naive Tellerzier: Groſse und kleine Bäumchen, jedesmal durch den Buchstaben i getrennt, folgen einander. Reihungsformel: . A . a . A . a . A . a . usw.

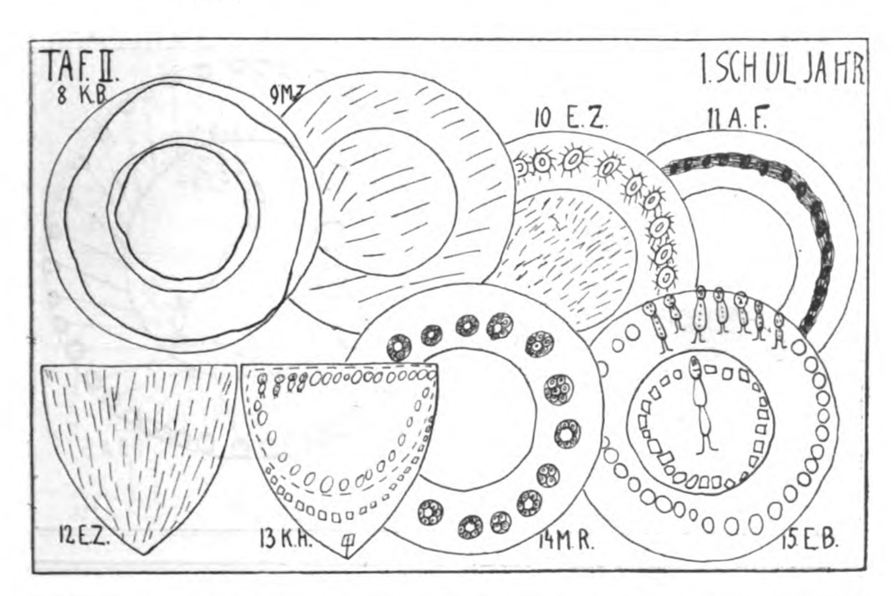
24. Inneren und äußeren Rand säumende Linienverbindungen, in der Mitte eine mit Sorgfalt ausgestaltete Blüte.
25. Säumung der Ränder, Gliederung des Tellerringes in Teilfelder, diese durch schematische Blütenzweige, Schmetterlinge und Mäuse verziert.

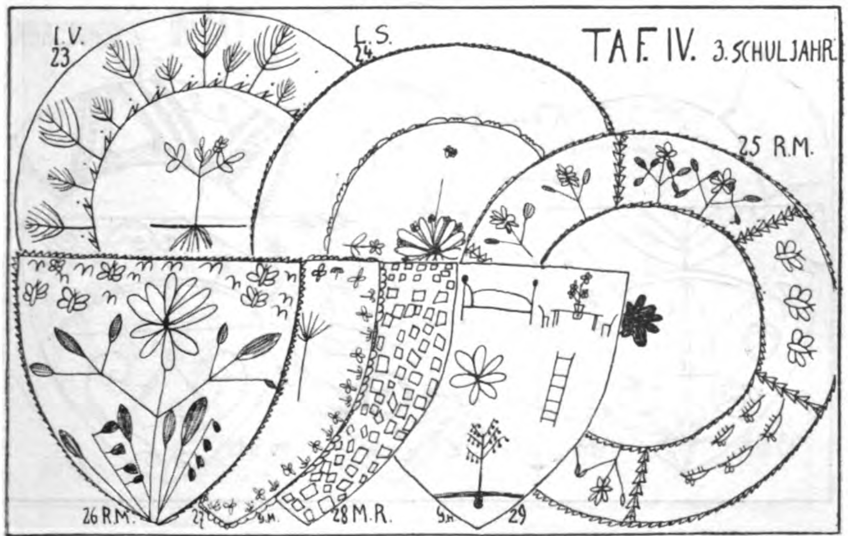




26. Rand gesäumt, Blütenzweig füllt fast die ganze Schildfläche, oben Schmetterlinge und Bögen, wie sie häufig zur Darstellung von fliegenden Vögeln verwandt werden. (Von demselben Mädchen, von dem Fig. 25 herrührt.)

27. Rand gesäumt, dem Rand entlang sind Vierpasse und bäumchenartige Zeichnungen in Abwechslung angeordnet. Zierformen erinnern an Stickerei. (Von demselben Mädchen, von dem Fig. 24 herrührt.)

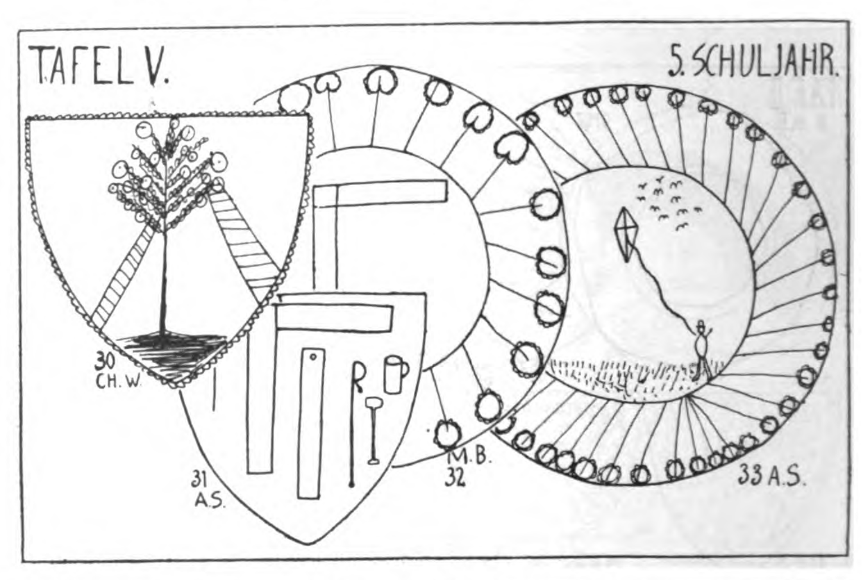


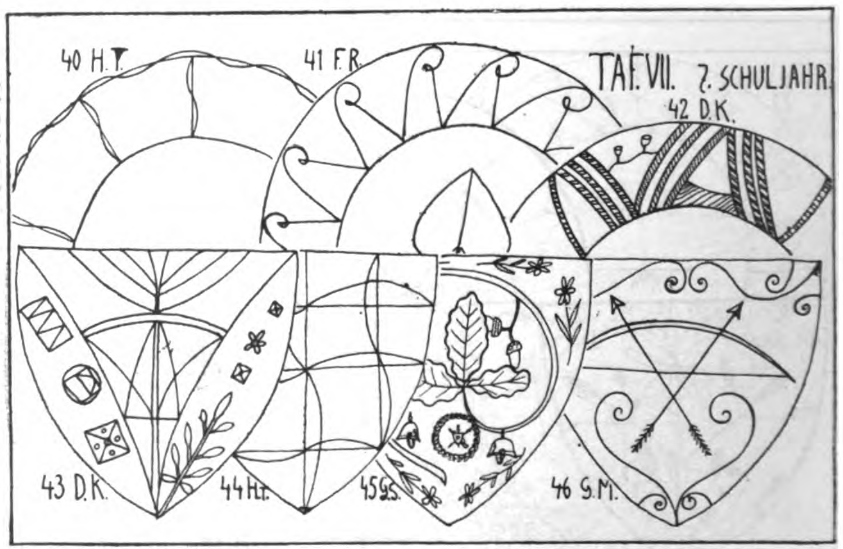


28. Über die ganze Schildfläche in loser Ordnung kleine Vierecke gestreut.
29. Schildfläche von freien Zeichnungen, darunter Tisch mit Blumenstöckchen, Stuhl, Bett, Leiter, Früchtebaum, bedeckt.

Tafel V, 5. Schuljahr, Knaben:

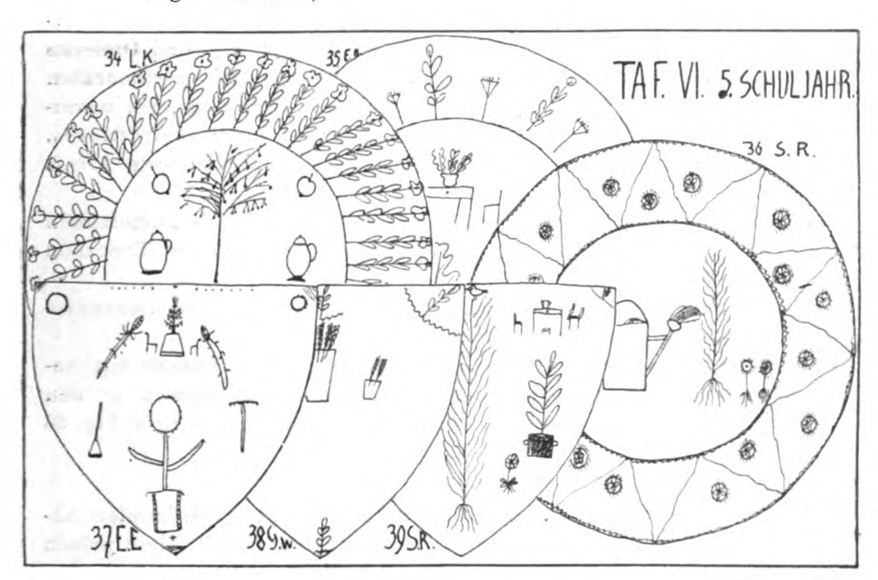
30. Rand gesäumt. Früchtebaum, an den sich links und rechts je eine Leiter anlehnt, füllt die Mitte des Schildes.

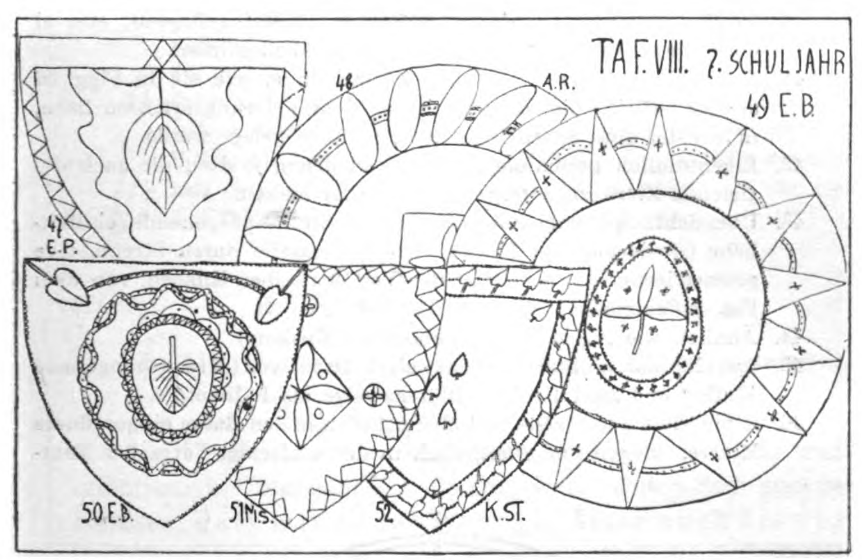




31. Richtwinkel, eine der ersten Zeichenaufgaben und andere freie Zeichnungen als Schildschmuck.
32. Sehr schematische Blüten oder Blattformen mit radiär gerichteten Stielen. Tellermitte trägt den bekannten Richtwinkel.

33. Tellerrand ähnlich wie 32. Tellermitte zeigt einen Knaben, der einen Drachen steigen läſst. (Von demselben Knaben, von dem Fig. 31 stammt.)





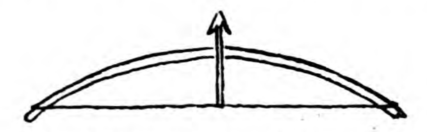
Tafel VI, 5. Schuljahr, Mädchen:

34. Hübsche Blütchenzweige schmücken den Tellerrand. In der Mitte Früchte- (wohl Kirschbaum), darum, symmetrisch angeordnet, zwei Äpfel und zwei Kannen.

35. Rechen und Blütchenzweige, in einfachem Rhythmus abwechselnd auf dem Tellerring. In der Mitte Tisch mit Vase und Zweigen.
36. Aufsen- und Innenrand gesäumt, der Ring durch Zickzacklinien, deren Teilstrecken jedoch nicht gerade, sondern in leichter Zitterbewegung gezeichnet sind, in Dreiecke zerlegt; in je drei Dreiecke sind verzierte Kreise gezeichnet. Zwichen je drei geschmückten Feldern findet sich, von einer Ausnahme abgesehen, ein unverziertes Feld. In der Tellermitte stehen Giefskanne und Pflanzen. Reihungsformel: ·/·\·/\·/·\·/\·/·\·/ Wohl die beste Arbeit des 5. Schuljahres.
37. Symmetrische Anordnung von zum Teil kleinlich aufgefafsten Gegenständen. Man beachte besonders die winzigen Kreuzlein oben und unten.
38. Freie und in Blumentöpfe gezeichnete Zweiglein. Beachtenswerte Ecklösung. Erinnert an Stickerei.
39. Beachte besonders die in der Mitte befindliche Pflanze mit bewegten Zweigen und das kaum erkennbare Pflänzchen in den Schildecken oben. (Von demselben Mädchen, von dem Fig. 36 stammt.)

Tafel VII, 7. Schuljahr, Knaben:

40. Tellerring durch wenige radiär gerichtete und in bestimmten Abständen angeordnete Linien in einzelne Felder geteilt, diese jedoch nicht weiter mit Schmuckformen ausgefüllt. Dagegen verlaufen an den Querlinien und am Aufsenrand leicht gebogene, einmal über, einmal unter den Träger führende Wellenlinien.
41. Es scheint, als ob die beliebte Zickzacklinie, wie sie in Figg. 36 und 49 auftritt, hier eine originelle Komplizierung erfahren habe, indem der eine Schenkel in eine Schlinge gelegt wurde.
42. Eigentümlich gerichtete Bänder, von denen je drei, die auch die gleichen Zierformen tragen, beieinander stehen.
43. Übersichtliche, vom Fufspunkt des Schildes ausgehende einheitliche Gliederung der Fläche. Die Aufsenteile durch Streumotive geometrischer Art geschmückt. (Von demselben Knaben, von dem Fig. 42 stammt.)
44. Ähnlich wie Fig. 40. (Von demselben Knaben.)
45. Spiralig aufgerollter Eichenzweig. Dazu von Kranz umgebene Waffen und zwei Helme. Blütenzweige als Füllmotive.
46. Einheitlich aufgefafste und übersichtlich in den Raum eingeordnete Motive. Bogen und Pfeil, doch in der einfachen Form der Text-



figur, wurde als Schulaufgabe im fünften Schuljahr behandelt; im sechsten wurden spiralige Züge gezeichnet. Es ist überraschend, wie sicher der Knabe, übrigens nach Angabe des Lehrers der

beste Zeichner der Klasse, die von früher bekannten Elemente zu einheitlicher Wirkung kombiniert hat. Wohl eine der besten Arbeiten.

Tafel VIII, 7. Schuljahr, Mädchen:

47. Gute Gliederung des Schildes, die sich übrigens ganz an den gegebenen Schild anlehnt, gleichsam nur die gegebene Form, sie variierend, wiederholt. Feine Linienführung.
48. Ovale, durch mit Kreischen verzierte Bänder verbunden, bedecken den Tellerrand. In der Tellermitte Quadrat mit Kleeblatt.
49. Tellerring durch das bekannte Zickzackband gegliedert. Die entstehenden Zacken durch mit Punkten verzierte Bandstücke verbunden, die Zacken mit Kleeblättchen verziert, Innenrand des Ringes gesäumt. In der Mitte des Tellers Eiform mit doppeltem und jedesmal gesäumtem und mit Blütchen verziertem Rand, in der Mitte des Eies Kleeblatt.
50. In der Mitte des Schildes stumpfes Herzblatt, darum mit Zickzacklinien geschmücktes und mit Bogen besetztes Band. Darum ein sich der Kreisform näherndes Oval, bestehend aus einfachem und Wellenband, beide mit Punkten besetzt. Darüber ein Zickzacklinien tragender Bandbogen, der die Verbindung zwischen zwei in den Schildecken befindlichen stumpfen Herzblättern herstellt. Schildrand gesäumt. (Von demselben Mädchen, von dem Fig. 49 stammt.)
51. Rand durch doppelte Zickzackstreifen verziert. In der Mitte Vierpafs in Quadrat über Eck, über drei Ecken des Quadrates Kreise, die von Vierpassen gefüllt sind.
52. Schildrand durch einen breiteren Streifen betont. Dieser Streifen aufsen und innen gesäumt und mit Herzformen, die durch feine Zickzacklinien verbunden sind, besetzt. In der Mitte des Schildes und den Ecken Herzformen. Motive erinnern, wie die meisten der Tafel VIII, an Stickerei.

B. Verarbeitung des Materials.

I. Altersunterschiede im kindlichen Ornamentieren.

1. Quantitative Unterschiede.

Ein Vergleich der verschiedenen Altersstufen ergibt wichtige quantitative Unterschiede. Sie sind kurz in den Satz zusammenzufassen, dafs mit zunehmendem Alter auch die rhythmischen Leistungen zunehmen. Auf diese Tatsache hat schon Kerschensteiner hingewiesen. Da er sein Material auf Grund sehr breit angelegter Versuche gewann — er erstreckte sie auf rund 10000 Volksschüler und -schülerinnen der Münchener Volksschulen —, ist es am besten, sich auf Kerschensteiners

Zahlen zu beziehen. Seine Zahlen müssen hier um so eher herangezogen werden, da mir aus meinem Massenversuch nur verhältnismäfsig wenig Zeichnungen, nämlich rund 422, zur Verfügung stehen.

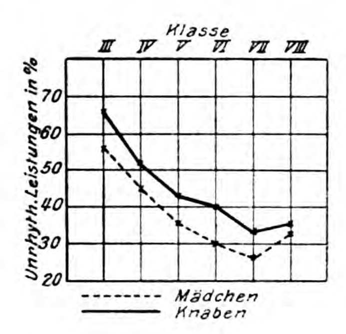
Kerschensteiner liefs Teller und Buchdeckel verzieren und fand, dafs bei Knaben und Mädchen vom achten Lebensjahr an — auf die vorhergehenden Jahrgänge erstreckte er seine Versuche nicht — „mehr als die Hälfte das Bedürfnis der Äufserung eines rhythmischen Gefühls hat" (S. 386). Über die Zunahme der rhythmischen Leistung bei den einzelnen Jahrgängen geben die verschiedenen Tabellen seines Werkes Aufschlufs, auf die ich nur zu verweisen brauche. Um weiter die Zunahme der rhythmischen Leistungen zusammenfassend graphisch darstellen zu können, ziehe ich hier noch einmal die Tabellen 35[1] (S. 386 bei Kerschensteiner) und 40 (S. 390) zusammen. Es ergibt sich folgende Tabelle:

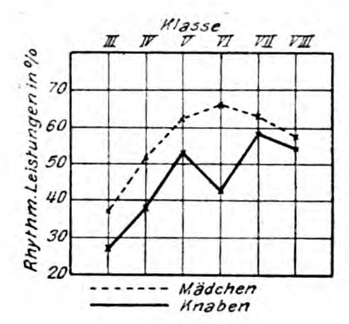
Tabelle 35 (S. 386 bei Kerschensteiner) und Tabelle 40 (S. 390 daselbst) zusammengefafst.

Klasse	Knaben		Mädchen	
	Angaben in Prozenten			
	Ohne Rhythmus	Rhythmisch	Ohne Rhythmus	Rhythmisch
III	41 88 129 : 2 = **65**	46 12 58 : 2 = **29**	32 82 115 : 2 = **58**	57 17 74 : 2 = **37**
IV	29 75 104 : 2 = **52**	53 25 78 : 2 = **39**	25 67 92 : 2 = **46**	69 33 102 : 2 = **51**
V	22 61 83 : 2 = **42**	63 39 102 : 2 = **51**	11 58 69 : 2 = **35**	79 42 121 : 2 = **61**
VI	12 67 79 : 2 = **40**	52 33 85 : 2 = **43**	16 43 59 : 2 = **30**	72 57 129 : 2 = **65**
VII	11 54 65 : 2 = **33**	69 46 115 : 2 = **58**	5 46 51 : 2 = **26**	71 54 125 : 2 = **63**
VIII	11 59 70 : 2 = **35**	70 41 111 : 2 = **56**	4 57 61 : 2 = **31**	71 43 114 : 2 = **57**

[1] Für die rhythmischen Leistungen enthalten die Angaben Kerschen-

Da die hier gewonnenen Zahlen sich jedesmal auf die Zahl 200 beziehen, wurde zwecks Zurückführung auf die Zahl 100 in der Tabelle gleich eine Teilung durch 2 vorgenommen. Auf Grund dieser Zahlen wurden beifolgende Kurven konstruiert.





Sie zeigen deutlich, wie im ganzen — auf Schwankungen im einzelnen wie auch auf die Unterschiede in den Leistungen der Knaben und Mädchen kommen wir später zu sprechen — mit zunehmendem Alter auch die unrhythmischen Leistungen ab und die rhythmischen Leistungen zunehmen, wenn auch gegen Schlufs ein kleiner Abstieg in den rhythmischen Leistungen vorhanden ist. Der Anfangspunkt der Rhythmuskurve hat für die Knaben 29, für die Mädchen 37, die erreichte höchste Stufe beträgt für die Knaben 58, für die Mädchen 65 vom Hundert. Den quantitativen Rückgang der ornamentalen Leistung im letzten Schuljahr führt KERSCHENSTEINER auf den vertieften Zeichenunterricht dieser Stufe zurück. Infolge des vermehrten Könnens auf dem Gebiet des freien Zeichnens würden die rhythmischen Leistungen zurückgedrängt (S. 391 seines Werkes). So viel über quantitative Fortschritte im kindlichen Ornamentieren.

2. Qualitative Unterschiede.

Bei der Betrachtung der qualitativen Unterschiede werde ich mich auf eigenes Material stützen und zwar kommen dabei die

---

STEINERS der Tabelle 35 noch einmal eine Unterscheidung in Reihungen einerseits und Ranken und Linien andererseits. Hier sind diese Angaben gleich zusammengefafst, wie das auch bezüglich der Buchdeckelverzierungen von KERSCHENSTEINER selbst vorgenommen wurde.

in O I und O II besprochenen Einzelentwicklungen und vor allem das Material des Auerbacher Versuchs in Betracht.

Die Sechsjährigen.

Die Sechsjährigen des Massenversuchs weisen natürlich sehr viele unrhythmische Arbeiten auf. Sie haben entweder die Aufgabe nicht erfafst oder sind ornamental unbegabt, oder realistische Neigungen an sich oder die Einübung durch freies Zeichnen unterdrücken die ornamentalen Tendenzen. Neben diesen Arbeiten aber gibt es eine ganze Reihe rhythmischer Leistungen mit durchweg charakteristischen Eigenheiten. Diese sind um so bedeutungsvoller, weil sie gleicherweise auch in den Einzelentwicklungen (vgl. für Peter O I Taf. I Figg. 1—3, für Eva O II Seite 233 Figg. 1—3, für Else O II Seite 241 Figg. 11—13) auftreten. Es werden vorherrschend lineare und sog. geometrische Motive einfachster Art in geschickter, oft origineller Weise (Fig. 13 Taf. II) angeordnet. Das primitivste Muster ist jedenfalls die sich dem gegebenen Tellerring anpassende Kreislinie (Fig. 8 Taf. I).

Als weitere Motive treten Schraffen und wuchernde Linien, einfache, wohl in Anlehnung an die Tellerform gebildete Kreise und konzentrische Ringe, dann noch dicke Punkte, gerade Linien und alle möglichen Verbindungen dieser Elemente auf. Ausnahmsweise werden auch schon einfache Gegenstandsformen rhythmisch gereiht oder bei den Schilden symmetrisch zusammengestellt. Bei den meisten Arbeiten scheint nicht das Interesse für das Motiv als solches, sondern die Lust an rhythmischer Betätigung an sich, am „Stricheln“, „Wuchern“, „Kreiseln“, „Punkten“ vorzuherrschen. Ganz anders bei den

Achtjährigen.

Bei ihnen treten die primitiven Motive sehr hinter schematische Gegenstandsformen zurück. Und nun spielt der Inhalt des Gezeichneten eine ausschlaggebende Rolle. Darum werden im Bilderbuch dargestellte oder in der Wirklichkeit beobachtete Vorgänge, besonders Handlungen, die diese Stufe vor allem fesseln, mit Vorliebe wiedergegeben. Da so häufig nicht ornamentale Rücksichten, sondern assoziative Zu-

sammenhänge Wahl und Anwendung der Motive bestimmen,[1] werden oft bei guter ornamentaler Veranlagung ganz unornamentale Arbeiten hervorgebracht. Das tritt namentlich in den länger zu beobachtenden Einzelentwicklungen zutage.[2] Aber auch die Arbeiten der Achtjährigen des Massenversuchs erscheinen ornamental wenig gefestigt. (Vgl. unter anderen Figg. 20, 22, 29.) Immerhin bricht die zierkünstlerische Anlage bei vielen Kindern durch und geht nicht selten merkwürdige Kompromisse mit der Neigung zum Erzählen ein. Und wie reizend sind dann oft die Ergebnisse! Kann man sich eine entzückendere Lösung des Problems der Vereinigung so widersprechender Dinge wie rhythmische Reihung und assoziierendes Erzählen denken wie Figur 18? Diese leichte Andeutung von „Hand“lung, indem sich die Männlein an den „Händen“ führen, und diese noch zartere Andeutung lustsamer Assoziationen in den Früchtebäumchen, und bei alle dem dieser rhythmische Flufs der Reihung!

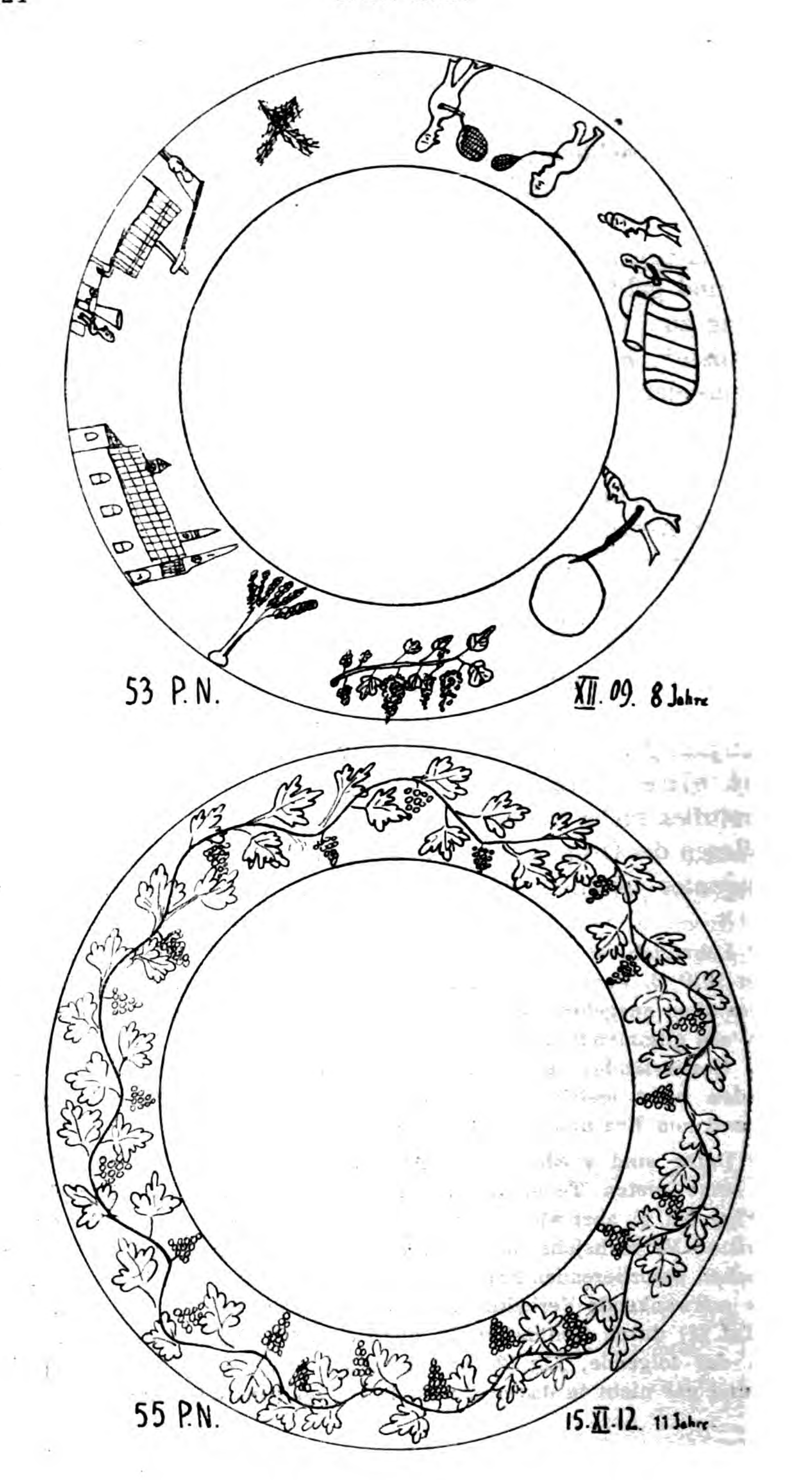
Die Zehn- und Zwölfjährigen.

Bei ihnen klingt einmal das charakterisierte Verhalten der vorhergehenden Stufe aus, oder es tritt völlige Hilflosigkeit ein (die 10jährigen Knaben des Massenversuchs), oder aber, es beginnt eine ganz neue Art zu schaffen. Während die Unterstufler mehr triebartig produzieren ohne klare Einsicht in das Wesen des Ornaments — man erinnere sich, wie sie oft ganz Inadäquates mischen, wie sie infolge aufserornamentaler Rück-

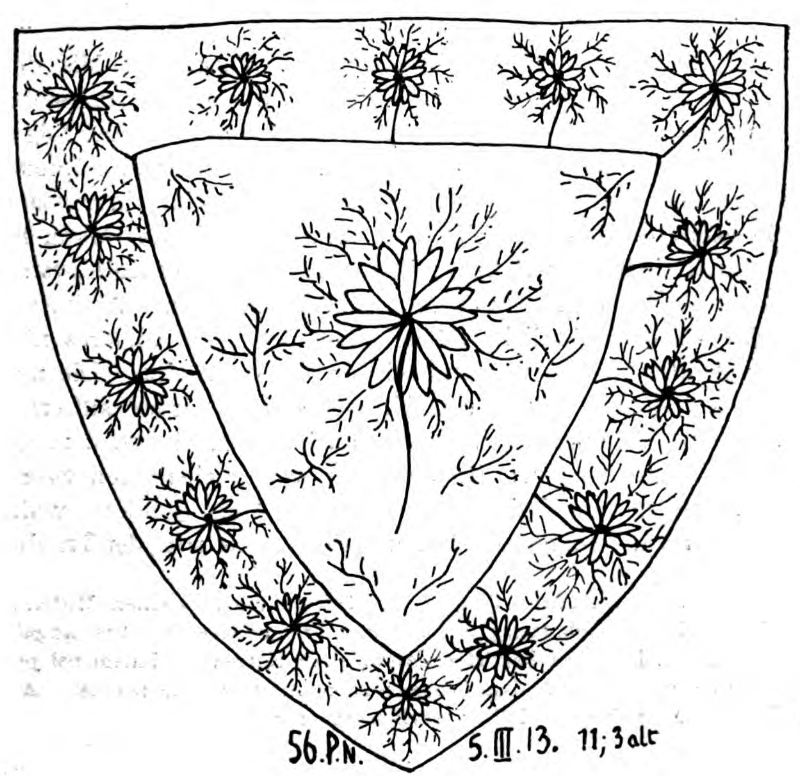
---

[1] Lehrreich ist hier das Verhalten Peters. Auf einem Teller vom Herbst 1910 (3. Versuchsjahr) ist ein Schiff, von dessen Schornstein dicke Rauchwolken ausgehen, gezeichnet. Daneben befindet sich eine rauchende Pfeife, ein glimmendes Streichholz und eine brennende Zigarre. Dazu noch einige Gegenstände, deren assoziativer Zusammenhang mit dem Vorhergehenden nicht ersichtlich ist. Weitere Beispiele von Peter O I Fig. 9 u. 10 und von Eva und Else O II Fig. 7, 10 u. 17.

[2] Dafür sind wieder Peters Arbeiten charakteristisch. Wie hat er doch seine ersten Teller des Jahres 1910 rhythmisch wohl gegliedert (O I Figg. 5 u. 6), aber wie bald verfällt er noch im zweiten, aber erst recht im dritten Versuchsjahr dem vom ornamentalen Standpunkt aus so verwerflichen assoziierenden Erzählen (O I Figg. 7—11)! Am lehrreichsten für dieses schwankende Verhalten sind einige seiner Schilde. So ist Fig. 27 (O I Taf. II) durch Teilflächen in übersichtlicher Weise gegliedert. Und gleich der folgende, Fig. 28, bringt mitten unter den Teilflächen einige ganz und gar nicht in das ornamentale Gefüge passende Kirschen.


53 P.N.
XII. 09. 8 Jahre
55 P.N.
15. XI. 12. 11 Jahre


54. P.N.
2. XII. 10. 9 JAHRE


56. P.N.
5. III. 13. 11; 3 alt

sichten auf Rhythmus und Symmetrie ganz oder teilweise verzichten, wie sie die anfangs bevorzugten, ornamental gut verwendbaren geometrischen Motive leichten Herzens aufgeben und an ihre Stelle andere, schwer zu bewältigende neue Formen (Haus, Kirche, Vierfüſser, Mann, Frau, Berg, Garten, Bett, Sonnenschirm usw.) setzen — arbeiten die höheren Stufen mit relativ klarerer Einsicht in das Besondere ihrer Aufgabe. Man kann sich keinen gröſseren wie den hierbei hervortretenden Gegensatz denken. Er wird deutlich veranschaulicht durch Gegenüberstellung von je zwei frühen (2. u. 3. Versuchsjahr) und zwei späteren Ornamentarbeiten Peters, wobei darauf hingewiesen wird, daſs Peters Entwicklung rasch vorschreitet, so daſs er schon im 5. Versuchsjahr das naive Arbeiten der vorhergehenden Stufen überwunden — und zwar selbständig ohne äuſseren Anstoſs — überwunden hat. Anleitung im Ornamentieren hat er nicht erhalten.

Der Teller Fig. 53 vom Dezember 1909[1] trägt auf dem Auſsenring einen Traubenzweig, daneben einen Mann vor einem Kreis (wohl Faſs), dann folgt eine Kellerszene: Ein Mann zieht aus einem Faſs einem dabei Stehenden ein Gläschen (ein von dem Jungen jedenfalls oft beobachteter Vorgang). Mit dem Vorhergehenden nicht in einem greifbaren Zusammenhang stehen die nun folgenden Tennisspieler und Nadelzweige. In der folgenden Zeichnung wird aber die an den Traubenzweig anknüpfende Assoziationskette wieder aufgenommen und eine interessante Kelterszene dargestellt. Ein ganz primitiv gebildeter Mann hat die durch einfache Striche gebildeten Arme an der Kelterstange, aus der Kelter führt ein kurzes, winklig gebogenes Abfluſsrohr in eine davor befindliche Bütte, davor steht ein anderes nicht zu deutendes Gefäſs, vor dem wieder ein Mann sitzt. Die noch folgenden Motive, Baum und Kirche, stehen wieder auſserhalb des Zusammenhanges. Und nun daneben Fig. 55 von dem drei Jahre älteren Knaben: Nichts mehr von realistischen Szenen und lockeren Assoziationen aus dem Leben, sondern völlige Hingabe an die schmückende Aufgabe! Zwar tritt der Trauben-

[1] Peter ist am 22. XI. 01 geboren. Infolge einer falschen Mitteilung ist in O I Peters Geburtstag auf Sommer 1902 angegeben. Die Angaben der Tafel I u. II in O I bedürfen darum einer Korrektur, indem bei jeder Zeichnung $^1/_2$ Jahr zu dem angegebenen Alter zuzusetzen ist. Alles weitere jenes Aufsatzes bleibt natürlich unberührt.

zweig wieder auf, aber nun ist er rankenförmig umgestaltet und füllt in gleichmäſsigem Flusse den Tellerring. Und ganz so groſs ist auch der Gegensatz zwischen den Figg. 54 u. 56. Der Schild Fig. 54 vom Jahre 1910 wahrt zwar durch symmetrische Verteilung der Motive den ornamentalen Charakter, im übrigen aber herrscht gegenständliches Interesse (besonders bei den Waffen und dem zettelhochhebenden Mann) vor. Dazu ist in echt primitiver Weise die ganze Fläche mit allerhand Streuformen bedeckt. Und daneben nun der Schild vom 5. III. 13 (Fig. 56)! Der als Zierform dienende Blütenzweig freilich ist, wie auch der Traubenzweig, eine bekannte Form aus dem Motivenschatz Peters. (Vgl. unter anderem Fig. 13 in O I.) Aber neu ist die Art seiner Anwendung: In der Mitte die dominierende gröſsere Form und darum, den abgegrenzten Rand begleitend, die kleineren, von impressionistisch feinen Zweiglein umgebenen Blütchen, keines sich vordrängend, alle dienend. Eine einzigartige Leistung, die zusammen mit Fig. 54 deutlich zeigt, daſs bei Peter die Stufe naiven Schaffens endgültig überwunden ist.

Das aber, was dem Schaffen des einzelnen auf höherer Stufe den Stempel aufdrückt, das bestimmt je länger je mehr auch die Arbeiten der höheren Stufen des Massenversuchs. Bei den Zehnjährigen schwanken die Leistungen allerdings noch sehr, bei den Zwölfjährigen ist, freilich unter der oben geschilderten unterrichtlichen Einwirkung, die Änderung in der Schaffensweise vollzogen.[1]

Durch folgende Eigentümlichkeiten sind die Arbeiten der Zwölfjährigen des Massenversuchs charakterisiert:

1. Das Kind besitzt eine gewisse Festigkeit und Sicherheit in den rhythmischen Reihungen und den symmetrischen Zusammenstellungen. (Vgl. die beiden Tafeln VII u. VIII.)
2. Es verzichtet auf die Verwendung ornamental schwierig zu bewältigender Formen. So treten die menschliche Gestalt oder Tiere[2], Häuser usw. kaum mehr auf. Da-

[1] Es muſs noch einmal darauf hingewiesen werden, daſs ohne den in die Zierkunst einführenden Unterricht sicher eine gröſsere Anzahl Kinder auf der Stufe naiven Schaffens stehen geblieben wäre. Immerhin aber zeigen das Einzelbeispiel Peters wie auch die vielen Beispiele aus Kerschensteiners Massenversuch, daſs auch ohne Anleitung viele Kinder die Stufe des naiven Schaffens zu überwinden vermögen.

[2] Vgl. die ähnliche Beobachtung, die Kerschensteiner machte. Er sagt von Fig. 12 Taf. 137 seines Werkes: „Ist eine der wenigen Lösungen, die auch das Tier ornamental verwenden“ (S. 430).

gegen werden ornamental besonders geeignete Formen mit Vorliebe verwandt. Hierher gehören vor allem Pflanzenmotive, die zum Teil isoliert, vor allem aber als zusammenhängende Ranken vorkommen, weiter noch Linien- und Bänderverbindungen. In bezug auf die Linienverbindungen könnte man von einer Wiederaufnahme primitiver Formen, nun aber in geläuterter und verfeinerter Art sprechen. Besonders lehrreich scheinen in dieser Hinsicht die Wandlungen der Zickzacklinie zu sein. Man stelle z. B. die einfachen Zickzackformen Peters O I Fig. 1 neben die bewegte Bildung Fig. 26 und die verwickelte der Fig. 41.

3. Auf früherer Stufe besitzen die Einzelmotive infolge davon, daſs sie Vorgänge des realen Lebens darzustellen versuchen, oft zuviel Eigenwert. Sie ordnen sich nicht genug dienend der zu verzierenden Fläche ein und unter. Hier auf dieser neuen Stufe ist diese Unterordnung wesentlich mehr gewahrt, wozu einmal die bescheideneren Ziermotive selbst, dann auch die Art ihrer Verbindung beitragen.
4. Gröſsere Freiheit herrscht auch bei der Behandlung der Fläche, indem sie nicht in primitiver Weise ausgefüllt wird, wie dies bei früheren Arbeiten (vgl. unter anderem Fig. 28) der Fall ist.

3. Schwankungen im Tempo der ornamentalen Entwicklung.
(Rhythmisierung des Entwicklungsverlaufs.)

Auf die Tatsache, daſs die seelische Entwicklung nicht in gleichförmigem Tempo verläuft, sondern in einem Wechsel von Schnell und Langsam besteht, oder daſs sie rhythmisiert ist, wurde von W. Stern hingewiesen.[1] Rein quantitativ schon zeigen die Tabellen Kerschensteiners wenigstens für die Knaben eine deutliche Periodisierung, die sogar im sechsten Schuljahr einen bedeutenden Rückschritt erkennen läſst. Vgl. Kurve S. 521. Auch der Auerbacher Versuch führt zu ähnlichen Ergebnissen. Allerdings läſst er schon im fünften Schuljahr den bedeutenden

[1] *ZAngPs*, **1** (1/2), S. 7.

Rückschritt und zwar wie bei KERSCHENSTEINER wieder nur für die Knaben erkennen.[1]

Deutlicher noch treten diese Schwankungen bei der durch mehrere Jahre zu verfolgenden Entwicklung der Einzelkinder zutage. Bei Peter zeigt sich der erste ornamentale Höhepunkt in den ersten Versuchsjahren. Er beginnt mit geschickter Anordnung geometrischer Motive (O I Figg. 1—3) im ersten Versuchsjahr und erzielt gleich im nächsten Jahr, wo er gegenständliche Formen in oft merkwürdig komplizierte Reihungen bringt (vgl. O I Figg. 5 u. 6), sehr gute Leistungen. Hernach folgen, im dritten Versuchsjahr, freilich nur noch sporadisch, einzelne hervorragende Ornamentleistungen (unter anderem O I Figg. 12, 25—27). Nun aber kommt im 4. Versuchsjahr ein Stillstand, ja ein offensichtlicher Niedergang (vgl. hierüber O II S. 226). Hierauf aber erhebt sich der Junge in den Arbeiten des fünften Jahres mit einemmal zu einer vielleicht übernormalen Höhe zierkünstlerischer Leistung (Figg. 55 u. 56 hier).

Ganz die gleiche Beobachtung wie bei Peter mache ich gegenwärtig an einem anderen Jungen Paul L., der im 3. Schuljahr sehr gute Zierarbeiten hervorbrachte, jetzt aber im vierten Schul jahr, auf der gleichen Altersstufe wie Peter, wesentlich Geringwertigeres wie das vorhergehende Jahr schafft. Ob er sich nächstes Jahr, parallel zu Peter, auf die Höhe von dessen Leistungen erheben wird, bleibt abzuwarten.

Ebenso ist auch bei Eva und Else nach frühem Höhepunkt in der geometrischen Ornamentik (vgl. vor allem Fig. 13, S. 241 in O II) ein ornamentaler Rückgang zu verzeichnen. Dieser Stillstand ist bei den Mädchen jetzt, im sechsten Versuchsjahr, noch nicht überwunden; denn ihre Arbeiten stehen immer noch auf der gleichen Stufe wie z. B. ihre Figg. 10 u. 20 (O II S. 233 u. 241) des vierten Versuchsjahres.

Mehr kann über die Rhythmisierung des ornamentalen Schaffens beim Kinde vorläufig nicht gesagt werden.

---

[1] Ebenso ist festgestelt, dafs auch die freien Zeichnungen der 9- und 10jährigen gegenüber den Leistungen des Vorjahres Rückschritte aufweisen. Vgl. S. 183 der Untersuchung von P. A. WAGNER „Das freie Zeichnen von Volksschulkindern" in „Das freie Zeichnen und Formen des Kindes", herausgegeben von H. GROSSER und Dr. W. STERN, Leipzig 1913.

4. Zum Vergleich der ontogenetischen und phylogenetischen Entwicklung.

Unsere Betrachtung liefs eine gewisse Gesetzmäfsigkeit in der Abfolge der zierkünstlerischen Leistungen bei den verschiedenen Altersstufen erkennen. Die Annahme, dafs eine solche Gesetzmäfsigkeit der Abfolge wirklich vorhanden ist, wird noch verstärkt, wenn wir die Entwicklung der völkischen Ornamentik zum Vergleiche heranziehen. Der Vergleich ist zu lehrreich, als dafs er hier unterlassen werden dürfte. Doch wird mit Rücksicht darauf, dafs die Versuche über Kinderornamentik noch lange nicht abgeschlossen sind und weiter darauf, dafs sich nirgends mehr wie hier ganz widersprechende Meinungen gegenüberstehen, gebeten, die nachfolgenden Ausführungen nur als eine vorläufige Orientierung auffassen zu wollen.

a) Entwicklungsstufen:

Phylogenetische Entwicklung — Ontogenetische Entwicklung.

1. Stufe der „linearen“ Ornamentik.

Am Anfang des ornamentalen Schaffens stehen rein motorische Äufserungen ohne vorher beabsichtigte Gegenstandsbeziehung. Auf diese Erscheinung wurde von Wundt[1] in seinen völkerpsychologischen Untersuchungen hingewiesen. Den Primitiven ergötze schon bei der Ausführung der zeichnenden Bewegung die regelmäfsig wiederholte gerade Linie, und dieses Ergötzen steigere sich, wenn er nun unter seiner Hand die entsprechenden symmetrischen Bilder entstehen sehe (Wundt, Elemente S. 103). In die nach und nach entstehenden Ornamente sehe nun der

Für das Kind ist auf dem Gebiet des freien Zeichnens der rein motorische Charakter der ersten Zeichenäufserungen schon längst erkannt. Nicht anders verhält es sich mit den ersten Ornamentleistungen. Bei Versuchen, die mit Drei- bis Fünfjährigen veranstaltet wurden, und über die ein andermal ausführlicher berichtet werden wird, liefsen sich deutlich zwei Stufen unterscheiden: Auf der frühesten Stufe versah das Kind den vorgelegten Tellerring mit den gleichen Kritzeleien, mit denen es auch irgend ein ganz anders gestaltetes Stück Papier versehen hätte. Auf

[1] Unter anderem in „Elemente der Völkerpsychologie“, Leipzig 1913, S. 100 u. ff. Vgl. auch Schmarsow, Anfangsgründe jeder Ornamentik, *ZAest* 5, S. 334 u. ff. 1910.

hpylogenetische Entwicklung

Primitive nachträglich konkrete Objekte seiner täglichen Umgebung hinein, auch assimiliere er Dämonenvorstellungen, und so entstünde eine eigentümliche Zauber- und Zierkunst. „Die einfache Linienführung in regelmäfsigen symmetrischen Wiederholungen entsteht so aus jener Regelmäfsigkeit der Bewegungen, die auch im Tanz und schon vor diesem in dem natürlichen Gehen und Laufen zum Ausdruck kommt. Dem, was er erzeugt hat, legt dann aber der Zeichner selbst eine geheimnisvolle Bedeutung bei. Das Erstaunen über das Erzeugte verbindet sich mit dem Wohlgefallen an ihm, und die Verwunderung über das selbstgeschaffene, von der Phantasie belebte und umgeschaffene Bild macht dieses zum Zauberobjekt". (Wundt, Elemente, S. 105.)

ontogenetische Entwicklung

einer sehr bald folgenden Stufe aber trat bei sämtlichen Versuchskindern (5 Knaben und 4 Mädchen) eine ungefähr gleichmäfsig zwischen den konzentrischen Begrenzungslinien verlaufende Linie auf, die häufig mehrfach wiederholt wurde. Diese Linie selbst ist nichts weiter als eine motorische Äufserung ohne beabsichtigte Gegenstandsbeziehung. In Form und Verlauf aber ist sie durch die zu verzierende Unterlage bestimmt. Und zwar wählt das Kind die zunächstliegende Lösung, indem es sich ganz dem gegebenen Ring anpafst, sich völlig in die vorgebildete Richtung schickt. Bei dieser Lösung beharrt es lange Zeit. Ob man hier übrigens schon von einer eigentlichen Ornamentleistung sprechen kann, bleibe dahingestellt. Jedenfalls aber ist in dem häufig auftretenden Moment der Wiederholung derselben Form schon eine wichtige Voraussetzung des Ornamentierens gegeben.

Ganz folgerichtig schliefst sich auch bei dem Kind nun an diese ersten Leistungen die von Wundt für die Primitiven angenommene assimilative Tätigkeit. So hat ein dreijähriges Mädchen, Elsbeth Sp., nachdem ihm der vorgelegte Teller Anlafs gegeben hatte, auch in der Mitte einen Kreisring in

phylogenetische Entwicklung	ontogenetische Entwicklung
	Pfenniggröfse anzubringen, geradezu überrascht von seiner Leistung ausgerufen: „Guck mal, Balla" (= Ball). Bei einem anderen dreijährigen Mädchen, Lore B., bedeutete der Kreisring erst einen Teich, dann einen Wald. So wird also nachträglich zu der blofs motorisch durch die Gestalt des Tellers ausgelösten Kreisform die Beziehung auf einen Gegenstand hinzugebracht.

2. Stufe sogenannter geometrischer Ornamentik.

Auf einer neuen Stufe, die freilich nicht deutlich von der vorhergehenden geschieden zu sein braucht und es auch meist nicht ist, verbinden sich die einfachen Strichornamente zu geometrischen Figuren. Diese Bildungen werden aber nicht als abstrakt geometrische Formen, sondern als konkrete Gegenstände aufgefafst, eine Tatsache, die schon längst von Historikern, Psychologen und Ethnologen erkannt ist. Auch Wundt legt dar, dafs es sich auch hier um eine nachträgliche Assimilation handle.[1]	Punkte, gerade Linien in mannigfaltigen Kombinationen, Kreise, Kreise mit Punkten, Halbkreise usw. treten sehr frühe beim Kind als Tellerzier auf. (O I Figg. 1—4, O II Figg. 1, 2, 11—13 und hier die Tafeln I u. II). Diese uns als geometrische Formen erscheinenden Motive deutet das Kind als Kirschen, Blumen, Sterne usw., und jedenfalls handelt es sich auch hier wie auf der vorhergehenden Stufe und wie bei den Primitiven um eine nachträgliche assimilative Hineindeutung von Gegenständen. Vielfach fehlt wohl auch die gegenständliche Beziehung ganz.

[1] Im Anschlufs an die Feststellungen Karl von den Steinens über die Ornamente der Bakairi. „Elemente" Seite 102.

3. Stufe schematischer Gegenstandsformen.

phylogenetische Entwicklung

Die neue Stufe bringt die Verwendung schematischer Gegenstandsformen, die nun schon so deutlich in ihrer Bildung sind, dafs der Beschauer, wenn auch nicht die genaue Spezies, so doch die Gattung, den Typus der dargestellten Dinge, z. B. Vierfüfser, Vogel usw., ohne weiteres zu erkennen vermag. Als Motive werden auf dieser Stufe aufser Vierfüfser und Vogel auch andere Tiere, ebenso die menschliche Gestalt gewählt, überhaupt vielfach Formen — man stelle sie den zuvor benützten geometrischen und den später vor allem bevorzugten Pflanzenranken gegenüber — die als Ornamentmotive nicht sonderlich geeignet sind. Das liegt wohl daran, dafs ornamentale Rücksichten die Auswahl der Motive nicht in erster Linie bestimmen. Vor allem wichtig ist auf dieser Stufe die Gestaltung der Einzelmotive. Sie erfordert eine genauere Besprechung. Doch mufs darauf hingewiesen werden, dafs sich mit der Besprechung der Einzelform die Beurteilung der ornamentalen Leistung nicht erschöpft. Für die ästhetische Wirkung des Ornamentes kommt vor allem das Verhältnis der gleich oder symmetrisch gestalteten

ontogenetische Entwicklung

Der Motivenschatz des Kindes ist auf dieser Stufe sehr abwechslungsreich, doch dominieren auch bei ihm menschliche Gestalt, Vierfüfser, Vogel, daneben treten noch besonders Haus, Pflanze in Isolierung (nicht als Ranke), Himmelskörper usw. auf. Die Charakterisierung der Motive beschränkt sich, wie auch in der phylogenetischen Entwicklung, auf allgemeine Angaben. Auffällig ist auf dieser Stufe bei dem Kinde häufig ein gänzlich den Zwecken des Ornaments widersprechendes Reihungsverfahren. In freier Weise assoziiert es die verschiedensten Dinge und verzichtet sehr oft — wohlgemerkt, dasselbe Kind, das auf der vorhergehenden Stufe so geschickt zu rhythmisieren wufste — gänzlich auf wiederholende Reihung. Wo es aber seine schematischen Abbilder in rhythmischer Weise reiht oder symmetrisch zusammenstellt, entstehen Ornamente, deren Übereinstimmung mit primitiven völkischen Erzeugnissen dem, der über in der Technik und anderen äufseren Ursachen begründete Unterschiede hinwegsieht, augenfällig ist.

Es ist selbstverständlich, dafs die Motive des Kindes nicht die

phylogenetische Entwicklung

Einzelmotive zueinander und zu der ganzen zu schmückenden Fläche in Betracht. Hier aber stehen psychologische Gesichtspunkte im Vordergrund des Interesses, und darum müssen wir bei der Analyse des Einzelmotivs länger verweilen. Wir werden dann auch die große Übereinstimmung zwischen phylogenetischen und ontogenetischen Erzeugnissen unserer Stufe deutlicher erkennen können.

Bei der Durchbildung der Motive wirken ganz verschiedene Komponenten zusammen. Die einen, die die symmetrische Umgestaltung der Form, die kunstvolle Verschlingung der Teile, die Umsetzung von ruhigen in bewegte Bildungen usw. bewirken, entspringen zweifellos einem auf Verschönerung abzielenden „wirklichen“ Wollen. Daneben aber sind, besonders in der Art, wie die Gliedmaßen gestaltet und mit dem Körper verbunden werden, andere Komponenten wirksam, in denen nicht künstlerische Absicht, sondern — man kann es nicht anders nennen — Kritiklosigkeit und Gleichgültigkeit gegenüber so „nebensächlichen“ Dingen, wie das die Gliedmaßen sind, außerdem Routine hervortreten. Gehen wir zwecks Veranschaulichung des Gesagten von irgendeinem Einzelbeispiel, etwa einer Fibel

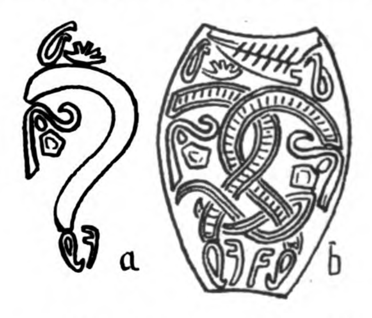
ontogenetische Entwicklung

stilistische Durchbildung bekommen können, wie sie die völkischen Formen aufweisen. Dafür ist seine Entwicklung zu sehr auf eine kleine Spanne Zeit zusammengedrängt, dafür unterliegt es auch zu sehr den umgebenden, seine Entwicklung beschleunigenden Einflüssen. Trotzdem zeigen sich bei ihm ebenfalls starke, auf Verschönerung gerichtete Tendenzen, wie symmetrische Umgestaltung der Form, Verschiedenartigkeit der zeichnerischen Behandlung der Motive (Strichelung, Schraffierung, Abstufung in der Strichstärke usw.) und Umbildung von ruhigen in bewegtere Formen. (Hierüber O I S. 49 und O II S. 266 u. 267.) Deutlicher aber treten beim Kinde die anderen Komponenten der Sorglosigkeit und Kritiklosigkeit hervor.

phylogenetische Entwicklung	ontogenetische Entwicklung
der frühgermanischen Kunst aus, z. B. von Fig. 337, Taf. XXXVII in MUTH, „Stilprinzipien der primitiven Tierornamentik bei Chinesen und Germanen", Leipzig 1911. Wir betrachten die Ornamentik der ovalen Fuſsplatte. Die Zierformen stellen in ihrer Gesamtheit ein schönes und kraftvolles Formenspiel dar. Die symmetrische Anordnung, die kunstvolle Verschlingung der Tierleiber, die noch durch ein hinzugefügtes Band gesteigert wird, der feste Zusammenschluſs durch einfache, verzierte Randstreifen, das alles erregt unser Wohlgefallen in hohem Maſs. Nehmen wir aber einmal die Zierformen im einzelnen unter die Lupe. Dieses „unter die Lupe nehmen" soll jedoch beileibe keine ästhetische Betrachtungsweise sein. Doch muſs dieses Verfahren hier angewandt werden, weil es sich um eine psychologische Untersuchung handelt. Indessen wird ausdrücklich betont, daſs, wenn von Mängeln in der Formbehandlung der Einzelmotive gesprochen wird, damit nichts über den Wert der Gesamtleistung ausgesagt wird. Die primitive Zierleistung als Ganzes kann, wenn sich bei ihr die ornamentalen Gesetze der Reihung, der Symmetrie, der „monarchischen Unterordnung" in	

phylogenetische Entwicklung

glücklicher Weise durchsetzen, solche späterer Zeit weit übertreffen, obgleich in ihr die Einzelformen in bezug auf organische Gestaltung vielleicht die allergröſsten Mängel aufweisen.



In Fig. a ist ein solches Tier der genannten Fibel isoliert, daneben sind die beiden Tiere in Fig. b in ihrer Verflechtung gezeichnet.

Wir finden bei dem Einzeltier nur noch einen rudimentären Kopf[1], einen bandartigen Körper und daran ansetzend, birnen- oder schlingenartige Schenkel und ganz schematisch gebildete Füſse. Der eine Fuſs ist zwei, der andere vierzehig, und ein Fuſs des anderen Tieres hat viele Zehen. Ebenso willkürlich sind die Ansatzstellen der Gliedmaſsen gewählt. Das

ontogenetische Entwicklung

Es ist kaum nötig, hier Beispiele von Kinderzeichnungen den völkischen Formen gegenüberzustellen. (Doch vgl. unter anderen die Figg. 29—31, 38, 46 in O I, ebenso die Tafel I u. II in O II). Jedermann kennt die Gleichgültigkeit des Kindes bei der Angabe der Finger oder Zehen, die Willkür, mit der es einmal die Arme am Kopf, ein andermal an einer anderen

[1] Noch schematischer ist der Kopf eines Tieres auf einer anderen Fibel, Fig. 338 meiner Stilprinzipien. Hier bildet er nur noch eine Schlinge. Solche Schlingen zur Darstellung von allen möglichen Teilen kommen sehr häufig vor, vgl. z. B. Figg. 343 u. 374 der Stilprinzipien. Sie finden sich auch in der kindlichen Zierkunst, z. B. bei der Darstellung des Fuſses bei Evas Zeichnungen (vgl. O II Tafel I).

phylogenetische Entwicklung	ontogenetische Entwicklung
eine Bein befindet sich in der Nähe des Kopfes, das andere am Ende des Körperbandes. Und um den Raum ganz auszufüllen, ist noch ein überzähliger Fuſs eingefügt. (In Fig. b in der Nähe der oberen Randlinie.) Solche „Mängel“, wie sie an diesem Beispiel gezeigt wurden und die gewiſs einer künstlerischen Absicht nicht entspringen, lassen sich zu Dutzenden in der „primitiven“ Tierornamentik der Germanen und anderer Völker nachweisen. Wenn aber in verschiedenen Fällen diese Erscheinung nicht so deutlich hervortritt, dann liegt das daran, daſs die Gliedmaſsen ganz weggelassen oder so verschnörkelt werden (vgl. z. B. die seltsam feinen Bildungen des Stiles III der germanischen[1] oder die ebenso feinen „Glockenzikaden“[2] der chinesischen Tierornamentik), daſs das tatsächlich zugrundeliegende Nichtkönnen verschleiert wird. Man wird sich also hüten müssen, die Gestaltung der Motive allein als das Ergebnis eines seiner Ziele wohlbewuſsten „Kunstwollens“ aufzufassen.	Körperstelle entspringen läſst, die Unlogik, mit der es Teile wegläſst oder selbstherrlich hinzufügt: Kurz die Übereinstimmung mit der in der phylogenetischen Entwicklung gekennzeichneten Behandlung des Einzelmotivs ist deutlich.

[1] Unter andern die Figg. 606—608 bei SALIN, Die altgermanische Tierornamentik.

[2] Vgl. die Figg. 280—289 bei MUTH, Stilprinzipien usw.

phylogenetische Entwicklung

SCHMARSOW scheint mir darum den Künstlern der Frühzeit zu viel zuzutrauen, wenn er meint, sie hätten ihre Motive deshalb so schematisiert, damit sie nicht gegen die ihnen als Ornamente zukommende untergeordnete Rolle verstiefsen.[1] Hier setzt er bei ihnen eine Einsicht in die Gesetze der Ornamentik voraus, wie sie auf dieser Stufe jedenfalls noch nicht vorhanden ist. Ja, es fragt sich, ob dem Künstler der Frühzeit jene Bildungen wirklich nur Ornamente waren oder ob er ihnen nicht so viel Selbständigkeit und Eigenwert zugemessen hat, dafs sie nur ganz bedingt als Ornamente angesprochen werden können. Eine klare Vorstellung von dem Gegensatz zwischen Ornament und freier Kunstleistung, der uns so selbstverständlich erscheint, kann in der Frühzeit nicht ohne weiteres als gegeben angenommen werden.

ontogenetische Entwicklung

Auch bei dem Kinde ist das Bewufstsein des Gegensatzes zwischen freier Zeichnung und Ornamentarbeit vielfach auf dieser Stufe zu vermissen.

4. Eintritt des entwickelten Pflanzenornamentes und der organischen Tierornamentik.

Mit dem Eintritt des ausgebildeten Pflanzenornamentes stellt sich ein deutlicher Bruch mit dem seither geübten mehr naiven Verfahren ein. Die neue Stufe schliefst bewufst ein zum Schmücken ungeeignetes Ver-

Wie auch bei dem Kinde die Verwendung der Pflanzenranke und verwandter Formen die Überwindung der Stufe des naiven Schaffens bedeutet, das haben die früher mitgeteilten Beispiele von Peter (Figg. 54 u.

[1] SCHMARSOW, Anfangsgründe jeder Ornamentik. S. 211.

phylogenetische Entwicklung	ontogenetische Entwicklung
fahren (wie Zerhackungen und Zerspaltungen, Verflechtungen der menschlichen Gestalt usw.) aus. Organische Formgebung tritt auf und prägt sich besonders deutlich in der Behandlung des Tierkörpers aus.[1] Vor allen andern Motiven bevorzugt ist das Pflanzenmotiv als Ranke, dazu die verschiedensten Linien- und Bandkombinationen. Und weiter wird nun die Fläche oder Teilfläche nicht mehr wie früher bis zur letzten Ecke ausgefüllt, sondern es wird versucht, belebte und unbelebte Teile einer Fläche in angemessener Weise gegeneinander abzuwägen.	56) aus der letzten Zeit seines Schaffens, sowie die Arbeiten der Oberklasse des Massenversuchs gezeigt (Taf. VII u. VIII hier). Neben der Wahl ornamental geeigneter Motive kommt nun auch deutlich ein Bedürfnis nach übersichtlicher Gliederung zum Ausdruck, der sich in vorteilhafter Weise die bevorzugten Linien-, Ranken- und Bandkombinationen fügen.

b) Art des Entwicklungsverlaufs.

Die Entwicklung bildet, wie das die vorhergehenden Darlegungen gezeigt haben, ganz im grofsen betrachtet, eine fortschreitend intensivere Erfassung und Wiedergabe der Welt der Erscheinungen.

Dabei aber ist die Art des Fortschreitens nicht ein gleichmäfsiges Dahingleiten. Besonders deutlich ist dies bei der Aufeinanderfolge von geometrischen und Gegenstandsschemata. Hier ist der Verlauf nicht so, dafs die erste Gruppe allmählich in Gegenstandsformen umgebildet würde, vielmehr geht die Entwicklung in der Weise vor sich, dafs die einfacheren Formen mit einemmal aufgegeben und durch neue, höher entwickelte ersetzt werden. Der Übergang geschieht geradezu stofsweise.[2]

[1] Näheres in meinen Stilprinzipien, Tafel L III u. L IV, wo organische Formen der neuen Stufe den unorganischen der vorhergehenden Stufe gegenübergestellt sind.

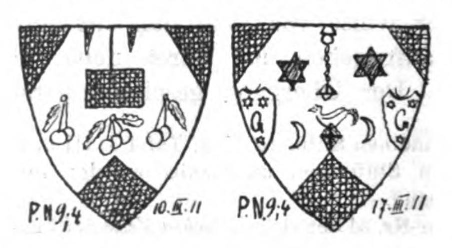
[2] In meinen in Nr. 34 der *Ostasiatischen Zeitschrift* erschienenen „kurzen Bemerkungen", an die ich mich in meinen Ausführungen hier anlehne, habe ich den Ausdruck „sprunghaft" gewählt. Den möchte ich, um Mifsverständnissen vorzubeugen, durch „stofsweise" ersetzen.

Übergangsbildungen, die man als Zwischenstufen zwischen geometrischen Formen und Abbildern von Gegenständen bezeichnen könnte, kommen selten vor.[1]

Woher die einbrechenden Ornamente der neuen Stufe stammen, ist nicht leicht zu sagen. Bei den Kindern wird man sich den Vorgang so zu denken haben, daſs sie bei ihrem geistigen Wachstum die Formenwelt immer intensiver erfassen und sozusagen einen Fonds realistischerer Formen ansammeln, noch während sie mit primitiven Motiven verzieren. Diese neuen Motive häufen, ja stauen sich, und diese Stauung bewirkt natürlich dann die Plötzlichkeit des Einbruchs. Ähnlich wird man sich auch den Vorgang in der völkischen Ornamentik zu denken haben, nur daſs hier die Sache ungleich komplizierter liegt. Jedenfalls hat auch hier ein psychischer Wachstumsprozeſs Anteil, daneben aber wirken auch technische und andere Einflüsse hemmend oder fördernd; nicht zuletzt „Rezeptionen“, die jedenfalls erst dann besonders nachhaltige Umwälzungen auf dem Gebiete der Ornamentik herbeiführen, wenn die Volkspsyche der neuen, der zu rezipierenden Stufe entgegengereift ist.

Hat dann der Einbruch der neuen Formen stattgefunden, dann tritt bei Kind und Volk eine Zeit der Besinnung und Sammlung ein. In dieser Zeit geht die Entwicklung im allgemeinen nicht geradlinig in der Richtung fortschreitender Naturannäherung weiter, sondern es wird mit den neuen Formen „gespielt“, alle möglichen Versuche, sie zu verschönern, setzen ein. Diese Tendenzen zur Verschönerung können eine Naturannäherung mit sich führen, sie können aber auch immer weiter von der Natur wegführen. Jedenfalls aber zeigt die Entwicklung in

[1] Ein gutes Beispiel dafür aus der Kinderornamentik bieten jedoch zwei Schilde Peters. Auf der ersten Fig. a (O I Fig. 28) ragt von unten



her ein Spitzeck in die Fläche, auf dem folgenden ist in diese geometrische Form eine Kirchturmspitze hineingesehen.

dieser Zeit deutlichste Kontinuität, wie sie z. B. klar ersichtlich ist in dem Verlauf der „primitiven Tierornamentik“ bei Germanen und Chinesen durch einen Stil I und II, ja mit einem sich folgerichtig sich anschliefsenden Stil III. Diese Kontinuität ist so grofs, — um nur irgendein Beispiel herauszugreifen —, dafs in der chinesischen Tierornamentik der Übergang eines Tierkopfes in ein Kreuz mit winklig gebogenen Armen über eine Reihe Zwischenformen verfolgt werden kann.

Nachdem dieses ornamentale „Spielen“ eine Zeitlang gedauert hat, findet ein neuer Einbruch noch entwickelterer Formen statt, dessen Art und Verlauf um so modifizierter ist, je höher die Entwicklungsstufe ist, auf der er stattfindet. Selbstverständlich aber ist, dafs diese neuen Formen nicht die Fortsetzung der oft bis ins Subtilste verfeinerten Bildungen der unmittelbar vorhergehenden Stilepoche sein können. Die stilistisch so feinen Tierornamente des Stiles III bei den Germanen, die chinesischen „Glockenzikaden“, die „Pilzbäume“ der mittelalterlichen Miniaturen usw., sie alle bilden die letzten Ausläufer einer Stilrichtung, sie können darum auch nicht die Voraussetzung für die Weiterführung der grofsen, der Natur sich mehr und mehr nähernden Bewegung bilden.

Zusammenfassung.

Ein Rückblick auf das behandelte Gebiet der Altersunterschiede in der kindlichen Zierkunst vermittelt uns die deutliche Erkenntnis einer Gesetzmäfsigkeit des Verlaufs durch verschiedene charakteristische Entwicklungsstufen und durch Perioden rascheren und langsameren Fortschritts.

II. Geschlechtsunterschiede im kindlichen Ornamentieren.

1. Quantitativer Vergleich.

Kerschensteiner hat sein umfangreiches Material nach Geschlechtern getrennt bearbeitet und seine Ergebnisse in dem Satz zusammengefafst: Das rhythmische Gefühl ist bei den Mädchen quantitativ stärker und früher ausgeprägt als bei den Knaben (S. 386). Auf die Tabellen, aus denen sich dieser Satz ergibt, wurde oben schon hingewiesen und eine zusammenfassende Tabelle nebst Kurven mitgeteilt (siehe S. 521). Kerschensteiners Satz von der quantitativen Überlegenheit der Mädchen

wird im allgemeinen auch durch den Auerbacher Versuch bestätigt. Ist so auch bei den Mädchen eine zahlenmäfsige Überlegenheit festzustellen, so wird doch vorläufig die Frage offen bleiben müssen, ob sich darin auch eine absolute Überlegenheit ausspricht. Es könnte sehr wohl sein, dafs die rhythmischen Anlagen bei den Knaben durch ein auf freies Zeichnen gerichtete Neigung nachhaltiger überdeckt würden wie bei den Mädchen.

2. Qualitativer Vergleich[1].

Eine qualitative Überlegenheit der Mädchen möchte ich auf Grund meiner Einzelbeobachtungen und des Massenversuchs nicht anerkennen. Vielleicht aber wird sich als Resultat dieser und weiterer noch anzustellender Versuche ergeben, dafs jedes Geschlecht besondere, in seiner Art aber gleichwertige Leistungen zu verzeichnen hat. Sehen wir zu:

1. Schuljahr.

Die Wahl der einfachen Linie und einfachster geometrischer Formen als Reihungsmotive ist für Knaben und Mädchen gleichmäfsig charakteristisch. Daneben aber finden wir bei den Knaben eine Bevorzugung grober Striche, die unrhythmische Beimischung von Zahlen und Gegenständlichem, die Anwendung von wuchernden Kritzeleien, während die Mädchen anscheinend mehr Zurückhaltung und Zartgefühl[2] zeigen. Indessen wird man nicht behaupten dürfen, dafs das bei den Knaben erwähnte Verfahren bei den Mädchen ausgeschlossen sei, es scheint nur mehr zurückzutreten. Durch feine rhythmische Anordnung zeichnen sich besonders die Figg. 11, 13, 14, 15 der Mädchen aus.

3. Schuljahr.

Auch bei den rhythmischen Leistungen der Knaben des dritten Schuljahres finden wir vor allem ein derbes, oft plumpes

---

[1] Die hier mitgeteilten Ergebnisse wurden zum Teil schon S. 26 u. ff. in: „Die Ausstellung zur vergleichenden Jugendkunde der Geschlechter“ *Arbeiten des Bundes für Schulreform* 7. 1913 veröffentlicht.

[2] Übrigens wird man nicht behaupten dürfen, dafs die Knaben hinsichtlich des „Zartgefühls“ rhythmischer Anordnung versagten. Ausnahmsweise können sie die Mädchen sogar übertreffen. So reichen z. B. an die geradezu duftig feinen Arbeiten Peters aus dem fünften Versuchsjahr (vgl. Fig. 56) keine der mir bis jetzt bekannt gewordenen Mädchenleistungen heran.

Zufassen (Figg. 16, 17). Daneben aber sehen wir die Knaben ihre eigenen Wege gehen, wobei sie manchmal zu so einzigartigen Leistungen wie Fig. 18 kommen. Manchmal auch produzieren sie Arbeiten, die einen Stich ins Burleske haben (Fig. 20) und die, vom ornamentalen Standpunkt gesehen, mehr oder weniger neutral sind, so dafs ihre Wertung auf Grund aufserornamentaler Eigenschaften zu geschehen hat.[1]

Die Ornamentarbeiten der Mädchen weisen den Blütenzweig als häufiges Schmuckmotiv auf (Figg. 24—27), weiter sind sie vielfach recht zierlich (Figg. 23, 24, 27). Dazu gesellt sich die Neigung zu liebevoller Ausgestaltung der Einzelheiten. Man sehe sich daraufhin die die Mitte des Tellers schmückende Blüte (Fig. 24) an und halte vergleichshalber einmal diese ganze Mädchenarbeit neben die Knabenleistung Fig. 17. Bei manchen Figuren scheinen Anklänge an Stickereimotive vorzuliegen (Figg. 22. u. 24).

5. Schuljahr.

Es geht wohl nicht an, über die Knabenarbeiten dieser Stufe mehr zu sagen als dafs sie durchaus dürftig sind.

Die Mädchenarbeiten verbinden sich gut mit denen der vorhergehenden Stufe: häufige Verwendung von Blütenzweigen, Blumenstöckchen, Blumenkörbchen (Tafel VI), deutliche Anklänge an Stickereimotive (Fig. 38), dazu schon eine gewisse Freiheit in der Art, wie leere und belebte Teile der Flächen zusammengestimmt werden (Figg. 36 u. 38). Deutlich ist auch eine Neigung zum Kleinlichen vorhanden. Man beobachte, wie bei Fig. 37 oben und unten je ein winziges Kreuzchen angebracht ist und wie bei Fig. 39 die Ecken mit kleinsten Blütchen verziert sind, ohne dafs dadurch die dekorative Wirkung erhöht würde. Über die Auswahl der gezeichneten Gegenstände im dritten und fünften Schuljahr ist noch ein Wort zu sagen: Sehr viele Motive werden

[1] Gern lassen die Knaben ihrem Humor die Zügel schiefsen. Man vergleiche hierzu den früher beschriebenen Glatteisteller Peters (O I S. 27). Voller Humor stecken auch zwei andere Tellerverzierungen eines zehnjährigen Knaben, die ich im Besitz habe. Auf einem wird in 5 Bildern dargestellt, wie ein Junge in den Wald geht, ein Nestchen aushebt und vom Förster verprügelt wird. Der andere Teller zeigt ebenfalls in 5 Bildern einen Menschen (nach Aussage des Jungen einen Schneider) in seinen verschiedenen Lebensaltern beim Glase Bier. Stets ganz derbe Situationskomik. Arbeiten solcher Art sind mir bis jetzt von Mädchen nicht bekannt geworden.

von Knaben wie von Mädchen verwandt (z. B. Haus, Baum, Tisch, Stuhl usw.). Daneben hat jedes Geschlecht eine Gruppe bevorzugter Motive: Die Knaben vor allem Waffen, die Mädchen Schirm, Blumenstöckchen, Bett (Figg. 29, 35, 39). Interessant ist das Verhalten der Geschlechter gegenüber der Zeichnung von Mann und Frau: Die Knaben unserer Altersstufen vernachlässigen das andere Geschlecht mit ausgesuchter Rücksichtslosigkeit, nur einigemal zeichnen Knaben Frauengestalten. Die Mädchen stellen selbstverständlich öfters Frauen dar, daneben aber auch häufig „Männchen". Ich nehme aber an, dafs in den meisten Fällen diese „Männchen" nicht als Geschlechtswesen, sondern als Vertreter des Menschen überhaupt gelten sollen.

7. Schuljahr.

Die Knabenarbeiten dieser Stufe haben viel Originelles. Interessant sind die Linienverschlingungen der Figg. 40, 41, 44, und vor allem beachtenswert die Randverzierungen der Fig. 42 und die schönen Schildverzierungen der Figg. 43 u. 46. Die Arbeiten der Mädchen sind auf dem Gebiet des Zierlichen unübertroffen. (Sämtliche Figg. der Tafel VIII.) Sie bevorzugen dabei relativ einfache Motive, wie ja auch ihre Bandverzierungen sich auf Punkte und Zickzackbänder beschränken. (Figg. 48—50; lehrreich ist in dieser Hinsicht besonders der Vergleich der Bandverzierungen eines Knaben, Fig. 42, mit der Mädchenarbeit Fig. 50.) Eine Reihe Zeichnungen weisen wieder Verwandtschaft mit Stickereiarbeiten auf. Auch in dem geschickten Abwägen von belebtem und unbelebtem Teil der Fläche zeichnen sich die Mädchen aus (Figg. 47, 51, 52).

Noch einen Unterschied, auf den ich aber vorläufig nur mit Vorbehalt hinweisen will, scheint die Gegenüberstellung der Knaben- und Mädchenarbeiten dieser Stufe erkennen zu lassen: Wenn man die von einem Jungen herrührende Schildverzierung Fig. 46 neben die eines Mädchens, z. B. Fig. 50 hält, so springt uns sofort dieser grofse Gegensatz in die Augen: Die Knabenarbeit scheint als Ganzes konzipiert worden zu sein, es ist kein Teil ohne den anderen zu denken, es scheint eine innere Abhängigkeit und Zusammengehörigkeit der Teile vorhanden zu sein. Und ganz ähnlich ist es mit der anderen Knabenarbeit Fig. 43. Die Mädchenarbeit Fig. 50 und die anderen Mädchenarbeiten dieser Stufe machen mehr den Eindruck, als ob die

Verzierung nach und nach, „anfügend“ entstanden sei. Der Zusammenhang der Teile ist nicht zwingend. Bei Fig. 46 kann man weder Pfeil noch Bogen, noch irgendeine Spirale wegnehmen, ohne den Zusammenhang zu stören, bei Fig. 50 kann schon eher der eine oder andere Teil fehlen, ohne daſs darüber das Ganze unmöglich würde.

Zusammenfassung.

Auf Grund unseres Massenversuchs und unter Berücksichtigung der Beobachtung von Einzelkindern ist über die Zierleistungen der Knaben und Mädchen dies zu sagen: Die Mädchen zeichnen sich durch geschickte, oft feine bis kleinliche Arbeitsweise aus. Auch wissen sie auf höheren Stufen die belebten und unbelebten Teile einer Fläche gut zueinander abzustimmen. Die Knaben verhalten sich derber zugreifend, vielfach originell. Nicht selten wird der Wert ihrer Arbeiten durch Eigenschaften bestimmt, die auſserhalb des Ornamentalen liegen.

III. Individualunterschiede im kindlichen Ornamentieren.

Die ornamentale Leistung eines Kindes ist durch die verschiedensten Faktoren bestimmt. Es wirken Alters-, Geschlechts-, Milieu- und Schuleinflüsse mit, aber als letzter bedeutungsvollster bleibt der Individualfaktor.

Des Anteils von Alter und Geschlecht wurde gedacht. Milieu- und Schuleinflüsse können hier unberücksichtigt bleiben, da sie für unsre Versuchskinder ungefähr die gleichen sind: Es handelt sich jedesmal um aus kleinen Verhältnissen stammende Volksschüler kleiner Landorte. Bleibt also noch die Besprechung des Individualfaktors.

Wie äuſsert er sich? Vorhandene Individualunterschiede lassen sich nicht auf Grund einer oder weniger Zeichnungen der Kinder erkennen und herausarbeiten. Hierzu muſs ein umfangreicheres Material zur Verfügung stehen, das sich womöglich auf mehrere Jahre erstreckt. Es scheidet demnach für diesen Teil der Untersuchung das Material des Massenversuchs aus und nur die Zeichnungen von Kindern, die während mehrerer Jahre beobachtet wurden, sind zu berücksichtigen. Da den Lesern die

Leistungen Peters, Evas und Elses bekannt sind, wird am besten auf sie Bezug genommen. Doch wird hier nicht eine genaue Bestimmung des Individualcharakters dieser Kinder erstrebt, vielmehr sollen ihre Leistungen nur den Ausgangspunkt für einige Erörterungen allgemeiner Art bilden. Selbstverständlich können diese Ausführungen keinen Anspruch darauf machen, vollständig zu sein.

In erster Linie drängt sich uns die Frage nach dem Entwicklungsfortschritt beim Individuum auf. Es ist festzustellen, in welchem Tempo die einzelnen Entwicklungsstufen aufeinander folgen, insbesondere wird die Frage, wann die Stufe des naiven Schaffens überwunden wird, für die Beurteilung der Individualität von Bedeutung sein. Dabei werden sich grofse Unterschiede feststellen lassen, wie sich das schon bei der Gegenüberstellung von Peter einerseits und Eva und Else andererseits ergibt.[1]

Eine zweite wichtige Frage wird davon zu handeln haben, wie sich bei den einzelnen Individualitäten der ornamentale Entwicklungsverlauf ausprägt, welche Modifikationen gegenüber dem als Norm erkannten auftreten. Die Frage, ob sich bei den ersten ornamentalen Entwicklungsstufen starke Abweichungen bei den Individualitäten einstellen werden, sei einstweilen dahingestellt. Auf der Stufe der Verwendung schematischer Gegenstände werden voraussichtlich sehr verschiedene Verhaltungsweisen der Individualitäten zu beobachten sein. Bei den einen wird die Richtung aufs Ornamentale so grofs sein, dafs die auf dieser Stufe auftretende Neigung zur Darstellung von Vorgängen und Handlungen mit unornamentalem Charakter sich nicht durchsetzen kann, so dafs auch die schematischen Gegenstände rhythmisch gereiht und symmetrisch zusammengestellt werden. Bei anderen dagegen wird die Tendenz zu assoziierendem Erzählen derart überwiegen, dafs für lange Zeit Arbeiten mit ornamentalem Charakter überhaupt nicht zustande kommen. Wieder bei anderen aber kann die gute ornamentale Anlage geradezu mit vorhandenen realistischen Neigungen in Konflikt geraten, wobei dann einmal die eine, ein andermal die andere Richtung vorherrscht. (Vgl. Peters wechselndes Verhalten im dritten Versuchsjahr.)

[1] Übrigens spielt in diesem Falle auch der Geschlechtsfaktor mit. Eine exakte Untersuchung ist natürlich nur an gleichgeschlechtigen Kindern zu führen.

Und noch ein weiteres Verhalten ist möglich: Zwischen ornamentalen und realistischen Neigungen werden Kompromisse geschlossen. Hierher gehört das Beispiel Fig. 18 und weiter folgendes Verhalten eines Knaben: Er gliedert einen Teller ornamental ganz einwandfrei, läfst aber genügend Raum, um sein Bedürfnis nach Wirklichkeitsdarstellung befriedigen zu können. In die freien Räume ordnet er nun vier Zeichnungen von Bergen der Umgebung ein. Ähnlich verfährt der Seite 543 in der Anmerkung 1 genannte Knabe, der sich besonders gern einen ornamentalen Rahmen für humoristische Szenen schafft.

In welcher Weise nun sich die einzelnen Individualitäten auf der folgenden Stufe relativer Einsicht in das Wesen der Ornamentieraufgabe verhalten werden, darüber liegt noch zu wenig Material vor, als dafs hierüber schon viel gesagt werden könnte.

Von Wichtigkeit ist weiter die Frage, welche „Variationsbreite" das Individuum auf dem Gebiete des Ornamentalen besitzt. Es wird hier also von dem Inhalt der Motive, den wiedergegebenen begrifflichen Merkmalen, abzusehen sein; ebensowenig dürfen hier die Motive rücksichtlich des Grades der erreichten Naturtreue beurteilt werden. Dagegen kämen in Betracht: 1. Verschönerungsabsichten an einzelnen Motiven, wie symmetrische Umgestaltung der Formen, Tonabstufungen in der Zeichnung, Umbildung von ruhigen in bewegte Formen; 2. Arten der Gesetzmäfsigkeit, nach welcher die Motive reihend oder symmetrisch miteinander verbunden werden (man stelle Peters kompliziertes Reihungsverfahren (O I Seite 26 u. ff.) neben das ganz einfache anderer Kinder). 3. Art des Verhaltens bei der Flächengliederung.

Infolge der Freiheit der Versuchsanordnung gewähren die Arbeiten auch einen Einblick in seelische Erscheinungen, die nur mittelbar oder gar nicht mit den zierkünstlerischen Anlagen zusammenhängen. Insbesondere gewährt die Untersuchung von Wahl und Häufigkeit der Motive beachtenswerte Einblicke in vorwiegende Interesserichtungen der Versuchspersonen. Über diesen Punkt wurde in O II Seite 248 u. ff. ausführlicher gehandelt und auf Grund festgestellter Interesserichtungen und der Intensität, mit der diese sich äufserten, die Versuchspersonen unter zusammenfassende Merkmale gebracht. Werden nun weiter noch andere hervortretende psychische Regungen (Sinn für

Humor, phantastische oder realistische Neigungen, selbständiges oder nachahmendes Verfahren usw. usw.) berücksichtigt und die sich ergebenden Feststellungen mit denen über ornamentale Variationsbreite und über Tempo und Art des Entwicklungsfortschrittes verbunden, dann gelangen wir zu Typengruppen, denen jedenfalls eine gewisse Bedeutung für die Frage der Bestimmung und Einordnung künstlerischer Individualitäten beizumessen ist.

Sammelbericht.

Neuere Literatur über die „Spuren interessebetonter Erlebnisse und ihre Symptome“.
(Theorie, Methoden und Ergebnisse der „Tatbestandsdiagnostik“.)

Sammelbericht von OTTO LIPMANN.[1]

Wesen der Spurensymptomatologie (zu § 2).

STÖHR behandelt die Beziehungen der Spurensymptomatologie zur Psychologie der Aussage: Für die erstere steht im Vordergrunde des Interesses „die Bereitschaft unwahrhaft auszusagen“, für die letztere handelt es sich „um eine unter dem Willen zur Wahrhaftigkeit wirklich erfolgte Aussage. In dem einen Falle handelt es sich um die Erkennung des Willens zur Täuschung und zur Verheimlichung, in dem anderen Falle um die Erkennung der unwillkürlichen Selbsttäuschung des Gedächtnisses. Um einfachere Aufgaben zu erhalten, mufste daher im ersteren Falle die Erinnerungstäuschung nach Möglichkeit ausgeschaltet werden, und im letzteren Falle der Wille zur Verheimlichung und zur Täuschung des anderen ... Mit dieser unvermittelten Teilung des Problems für das Experiment hängt es auch zusammen, dafs die Versuche von W. STERN sich an die vollzogenen Aussagen halten, während die Versuche von WERTHEIMER und KLEIN die Vollziehung der Aussage absichtlich unberücksichtigt lassen und das Assoziationssystem sowie den Willen untersuchen, woraus gegebenen Falles eine Aussage hervorgehen wird.“

PETERS kennzeichnet die Symptomatologie als einen Teil der „Psychosemiotik“, die „sich die Aufgabe stellt, aus bestimmten unabsichtlichen psychischen Äufserungen auf ein hinter ihnen stehendes Erlebnis, einen psychischen Zustand von kürzerer oder längerer Dauer, ein bestimmtes angeborenes oder erworbenes psychisches Verhalten zu schliefsen“.

Einer näheren Abgrenzung bedarf die Spurensymptomatologie einmal gegen die Psychoanalyse und ihre Hilfsmethoden, ferner gegen das sog. „Gedankenlesen“ im engeren Sinne. Die Fragestellung der Psychoanalyse

[1] Der Sammelbericht bietet Ergänzungen zu meiner Schrift gleichen Titels und ist auch in der Anordnung genau der dieses Buches angepafst; er kann somit als Nachtrag hierzu betrachtet werden.

lautet: Welches Erlebnis hat in der Vp. besonders intensive Spuren hinterlassen?

Die Fragestellung des Gedankenlesers lautet: Welches von einer Reihe bestimmter Erlebnisse hat Vp. gehabt? Dabei ist erstens die Zahl der möglichen Erlebnisse, um die es sich handeln kann, beschränkt (z. B. die Zahl der Karten, von denen Vp. eine vorher gesehen hat) und zweitens ist es von vornherein sicher, dafs Vp. eines dieser Erlebnisse gehabt hat.

Die Fragestellung der Spurensymptomatologie lautet: Hat die Vp. ein bestimmtes konkretes Erlebnis gehabt?

Man sollte meinen, dafs die Fragestellung der Spurensymptomatologie sich genügend scharf von den beiden anderen unterscheidet, dafs eine Vermengung dieser drei verschiedenen Probleme leicht zu vermeiden ist.

So sind z. B. die Versuche von Henke and Eddy reine Gedankenleseversuche[1]; es handelte sich nur darum, durch Assoziationsversuche festzustellen, welche Vp. die eine und welche die andere von 2 Schachteln geöffnet hätten. — Ebenso die Versuche von Radecki, bei denen es sich darum handelte, durch die Messung von Galvanometerausschlägen festzustellen, welche von einer gröfseren Anzahl Karten Vp. sich gemerkt habe. —

Münsterberg fafst den Unterschied zwischen der Symptomatologie und den psychoanalytischen Hilfsmethoden folgendermafsen: „Wenn der Arzt das Assoziationsexperiment verwertet, um die Nachwirkungen früherer gefühlsbetonter Erlebnisse zu entdecken, die als psychisches Trauma wirkten und Ausgangspunkt etwa für Hysterie wurden, so handelt es sich um die Aufspürung von Prozessen, die aufserhalb des Bewufstseins liegen. Es ist dabei gleichgültig, ob diese als unbewufste Seelenvorgänge oder als rein physiologische Erscheinungen gedeutet werden. Der Jurist will dagegen lediglich bewufste Erinnerungen aufdecken. Beim Hysterischen ist die Methode notwendig, um durch die Assoziationsstörung die Nachwirkung von Erlebnissen zu entdecken, die dem Erlebenden selbst nicht mehr durch die Erinnerung erreichbar sind. Beim Angeklagten dagegen soll das Experiment Nachwirkungen seiner Erlebnisse bekunden, die gerade im Mittelpunkte seiner Erinnerung stehen und die er nur bewufst verheimlicht. Vom psychologischen Standpunkt handelt es sich also um zwei ganz verschiedene Anwendungen des äufserlich gleichartigen Experimentes."

Jedenfalls scheint mir — trotz Rittershaus — die Abgrenzung von den psychoanalytischen Methoden theoretisch keine Schwierigkeiten zu bereiten; auf die praktische Schwierigkeit, dafs jede Vp. „individuelle" Komplexe hat, komme ich noch zurück. Jedenfalls verstehe ich unter symptomatologischen Versuchen nur solche, denen die obige Fragestellung zugrunde gelegt ist, und welche die sich daraus als selbstverständlich ergebenden methodologischen Forderungen erfüllen. Rittershaus hat also

---

[1] Die ersten exakten Versuche dieser Art sind m. W. diejenigen von Sommer (Dreidimensionale Analyse von Ausdrucksbewegungen. *ZPs*. **16**, 275—297. 1898).

kein Recht, sich darüber zu beschweren, dafs ich seine — nach meiner Terminologie — psychoanalytischen Versuche nicht berücksichtigt habe. — Der Unterschied liegt, wie ich wiederhole, in der Fragestellung, nicht etwa, wie Rittershaus meint, darin, dafs seinen Experimenten ein „natürlicher", den symptomatologischen dagegen meist ein „künstlicher" Tatbestand zugrunde liegt. Letzteres ist natürlich nur ein für die Grundlegung der Methodik notwendiges Übel, und es ist zu hoffen, dafs bald auch recht viele „natürliche" Tatbestände (z. B. wirkliche Verbrechen) zur Grundlage symptomatologischer Versuche gemacht werden könnten.

Benussi fafst den Unterschied zwischen „natürlichen" und Laboratoriumsversuchen etwas anders; „Lügeversuche, so wie sie künstlich angestellt werden können, unterscheiden sich von echten Lügen dadurch, dafs bei den Laboratoriumsversuchen die innere Hemmung gegen das Lügen, die in den allermeisten Menschen durch Erziehung begründet wird, fehlt: man verlangt ja schliefslich von der Vp., dafs sie lüge, während im Ernstfalle Aufrichtigkeit verlangt und Lüge mifsbilligt wird. Der Laboratoriumsversuch gibt also eine grofse Annäherung an den Zustand des echten Lügners, d. h. eines Wesens, welches ohne ethische Bedenken, ohne innere Überwindung, sondern der reinen Übervorteilung willen die als Lüge bezeichnete Tatsachentransponierung vollzieht. Von diesem Gesichtspunkte aus ist der Laboratoriumsversuch gerade durch seine Mängel von besonderem Werte. Eine Annäherung an den wirklichen, also im Alltagsleben realisierten Lügefall ist andererseits aber durch den Umstand gegeben, dafs die Vp. den Schein der Aufrichtigkeit erwecken mufs, also bewufst eine Irreführung zustande bringen soll. Das einzige, was fehlt, ist, wie gesagt, nur ihre Mifsbilligung oder deren Überwindung; — aber dieser Mangel, oder diese innere Freiheit gehört eben zum Lügen; zum mindesten zu dem, von seiten des Lügners aus betrachtet, vorteilhaften und brauchbaren Lügen."

Eine der symptomatologischen nahestehende Fragestellung ist die folgende: Weifs die Vp., dafs sie ein bestimmtes konkretes Erlebnis gehabt hat? Man könnte versuchen, vermittels symptomatologischer Methoden nachzuweisen, ob Vp. sich eines bestimmten Erlebnisses erinnert oder ob die von ihr vorgegebene Amnesie eine echte ist. Es ist fraglich, ob dies theoretisch erlaubt ist; denn wenn man sich auf den Standpunkt der psychoanalytischen Theorie und der Freudschen Lehre von der Hysterie stellt, so wird man gegen solche Experimente einwenden müssen, dafs unbewußte (nicht-erinnerte) Vorstellungskomplexe ebenso wirken können wie bewufste; ein positiver Ausfall des Experiments würde also nur beweisen, was man schon wufste, dafs nämlich Vp. dieses Erlebnis gehabt hat, nicht aber, dafs sie sich seiner bewufst erinnert. Katzen-Ellenbogen hat gegen das von ihm angestellte derartige Experiment diesen Einwand, über dessen Stichhaltigkeit mir kein Urteil zusteht, selbst erhoben; für den von ihm publizierten Fall kommt er allerdings nicht in Betracht, da der von ihm untersuchte, Amnesie simulierende Verbrecher selbst merkte, dafs er sich im Experiment verraten habe, und infolgedessen nachher ein Geständnis ablegte. Freilich könnte man auch hier noch einwenden, dafs

erst das Experiment selbst die Amnesie zum Verschwinden gebracht hat, wenn KATZEN-ELLENBOGEN nicht vorsichtig genug gewesen wäre, der Vp. weder vor, noch in, noch nach dem Experimente irgendwelche konkreten Tatbestandsmerkmale mitzuteilen.

RITTERSHAUS' Methode ist die folgende: Er nimmt eine Reihe von Reaktionen auf und sieht dann zu, welche Reaktionen Komplexsymptome zeigen. Einige dieser Reaktionen werden dann gewisse individuelle Komplexe entschleiern, andere vielleicht auf die Kenntnis des Untersuchungserlebnisses deuten. Gegen diese Methode wäre nichts einzuwenden, wenn vor- oder nachträglich nachgewiesen wurde, dafs diejenigen Symptome, die als Kenntnissymptome aufgefafst werden, bei sicher Unbeteiligten (in dieser Häufung) nicht vorkommen. Dafs RITTERSHAUS diesen Nachweis ebensowenig erbringt wie die Psychoanalytiker ihn für ihre Behauptungen erbringen, veranlafst uns, seine Versuche als symptomatologische nicht zu betrachten.

Wir müssen freilich zugeben, dafs dieser Mangel nicht in der RITTERSHAUSschen Methode selbst begründet liegt, sondern nur in der Art und Weise, wie er sie anwendete, enthalten ist; solche vor- oder nachträgliche Kontrollversuche liefsen sich ja jederzeit anstellen.

Anders steht es mit einer weiteren methodologischen Forderung RITTERSHAUS', dafs man nämlich erst auf Grund des Ausfalles des Experimentes selbst entscheiden solle, welche Reaktionen man als Kenntnissymptome anzusehen habe. Auch dies ist freilich möglich (wofern man die oben geforderten Kontrolexperimente anstellt); aber dieser Weg wird notwendig immer unexakter bleiben als unser Weg. Er ist unexakter, weil er subjektiver ist: man kann sich leicht dazu verführen lassen, Reaktionsweisen, die an sich vielleicht ganz harmlos sind, als Kenntnissymptome zu betrachten, blofs weil der Reagent einen verdächtigen Eindruck macht und weil dieselben Reaktionsweisen sich beim Unschuldigen nicht finden. Damit behielte dann HEILBRONNER recht, dafs der Kenntnisnachweis zwar scheinbar zahlenmäfsig erbracht werde, dafs das Urteil aber re vera auf „Eindrücken" des Experimentators, auf „Imponderabilien" beruhe (s. auch S. 46 meiner Schrift).

Auch WITTERMANN meint: „es handelt sich da doch mehr oder minder um ein deutendes Verfahren, bei dem die Empfindlichkeit der Psyche des Beobachters, die Möglichkeit der Einfühlung oder inneren Nachahmung den Ausschlag gibt." Eben dies wollen wir durch die Ausbildung exaktsymptomatologischer Methoden vermeiden.

Ein Beweis dafür, wie wenig diesen „Eindrücken" zu trauen ist, wird von BENUSSI erbracht. In dem Experiment, das unten näher geschildert wird, liefs er die Aussagen der Vpn. von einer Reihe von (12—23) Beobachtern dahin beurteilen, ob sie — je nach dem Verhalten der Vp. während der Aussage — den Eindruck der Wahrheit oder der Lüge machten. Von den etwa 1200 Urteilen über die 80 von 10 Vpn. gelieferten Aussagen waren nur wenig mehr als die Hälfte richtig; über die wahren Aussagen lauteten 56 % der Urteile auf wahr, über die unwahren 58 % auf unwahr. Dabei ist allerdings zu bemerken, dafs die Sicherheit der Urteile sehr

stark abhängig ist von der Person, deren Aussage zu beurteilen ist, d. h. von ihrer Verstellungskunst; bei einer anscheinend sehr geschickten Person wurden von den wahren Aussagen nur 43,90 %, von den unwahren nur 30,90 % richtig beurteilt; dem gegenüber steht eine andere Person, bei der von den wahren Aussagen 85,19 % als wahr, von den unwahren 77,87 % als Lügen erkannt wurden. „Wie wenig hoch die Verläfslichkeit der Begutachter anzuschlagen ist, geht auch aus vielen Fällen hervor, bei welchen nahezu alle Begutachter auf Lüge aussagten, während ein Wahrheitsfall vorlag, die Vp. sich aber . . . versprochen hatte!"

Eigenschaften der Komplexe und der Versuchspersonen.
(Zu § 3.)

Nicht jeder Tatbestand bietet die Voraussetzungen für die Veranstaltung eines symptomatologischen Experimentes. Die Voraussetzungen sind z. T. objektiver Art, z. T. sind es Eigenschaften der in Betracht kommenden Vpn.

Was zunächst die ersteren betrifft, so mufs der Tatbestand eine gröfsere Anzahl charakteristischer Einzelheiten aufweisen. Wenn z. B., wie bei einem Experimente Rittershaus' der Veranstalter des Experimentes nur 4 solche Komplexdetails ausfindig machen kann, so braucht nicht erst bewiesen zu werden, dafs der Ausfall eines solchen Experimentes negativ sein mufs.

Was ferner die Eigenschaften der Vp. betrifft, so hat das Gelingen des Versuchs — nach Peters — zur Voraussetzung u. a.:

1. dafs Vp. den Tatbestand überhaupt kennt,

2. dafs die Erinnerung der Vp. an den Tatbestand auch bezüglich seiner Nebenumstände lückenlos und richtig ist.

Wir fügen nach Rittershaus hinzu:

3. dafs diese Spuren in hoher Bereitschaft sind, also auch durch verhältnismäfsig schwache Reize aktualisiert werden können, d. h. dafs Vp. nicht einem „grobseelischen" Typus angehört.

4. dafs nicht sozusagen alle oder die Mehrzahl der Reize die Spuren irgendwelcher interesse- oder gefühlsbetonter Erlebnisse aktualisieren, was einmal daran liegen kann, dafs Vp. überhaupt sehr viele solche Erlebnisse gehabt hat, und zweitens daran, dafs diese Spuren sich im Zustande höchster Labilität befinden, d. h. dafs die Vp. dem Jungschen „Komplexkonstellationstypus" angehört.

Nach Menzerath ist die Komplexempfindlichkeit besonders bei traumatischer Neurose, bei Paranoia, bei chronischem Alkoholismus und — damit vielleicht zusammenhängend — bei den meisten Verbrechern sehr beträchtlich herabgesetzt.

Auch Offner verweist auf die Gefühlsstumpfheit der Verbrecher.

Ebenso hält Rittershaus Ungebildete überhaupt für ungeeignet, weil bei ihnen leicht der Versuch einen Emotionsstupor auslöse, in dem sämtliche Komplexmerkmale untergingen. Um dies tunlichst zu vermeiden, sei jedenfalls eine möglichst einfache Versuchstechnik anzustreben.

So ist endlich wohl auch die Forderung Menzeraths zu verstehen, dafs man Versuche mit solchen Vpn. machen solle, denen man nicht vorher sagt, wessen sie verdächtigt werden; diese Mitteilung wirke zu erregend.

Auf der anderen Seite steht der „Komplexkonstellationstypus", der für die Hysterie charakteristisch ist.

Menzerath hält auch Personen, welche die Komplexmerkmale sehr genau kennen, für unbrauchbar; doch ist dies wohl — so allgemein ausgesprochen — nicht ganz richtig.

Alle diese Einschränkungen erwecken den Anschein, als ob die Anwendung symptomatologischer Methoden überhaupt nur auf Ausnahmefälle beschränkt sei, so dafs Wittermann mit scheinbarem Recht fordert, man solle doch lieber die Art von Menschen schildern, „die sich für diese Versuche eignen, bei denen die Versuche beweisende Kraft hätten, da ja nahezu alle Menschen ausgeschlossen werden". So liegt aber unserer Meinung nach die Sache doch nicht: die ganze Breite der normalen Komplexempfindlichkeit kommt in Betracht, und nur die beiden Grenzgebiete der Normalität — extrem „grobseelische" und extrem labile (hysterische) Veranlagung — müssen ausgeschlossen werden.

Allgemeine Bedingungen der Versuchsanordnung. (Zu § 4.)

Der Psychoanalytiker und der Gedankenleser begnügen sich damit, die Reaktionen einer Vp. auf verschiedene Reize miteinander zu vergleichen, um daraus entnehmen zu können, welche Reize als Komplexreize und welche als irrelevante wirksam waren. Beide rekonstruieren dann aus den als Komplexreize erkannten Reizen das „Erlebnis", und sie unterscheiden sich nur hinsichtlich der Sicherheit der Rekonstruktion. Diese mufs (oder müfste!) dem Psychoanalytiker, der vorgängig gar nichts von dem Erlebnis weifs — nur dafs es vermutlich sexueller Natur ist —, natürlich schwerer fallen als dem Gedankenleser, der nur die Auswahl unter wenigen und einfachen Erlebnissen zu treffen hat.

Die Spurensymptomatologie mufs dagegen fordern, dafs der Vergleich zwischen verschiedenen Reaktionen (*c* und *i*) einer Vp. (*K*) zur Grundlage eines weiteren Vergleichs mit anderen Vpn. (*O*) gemacht wird. Jedes symptomatologische Experiment mufs also gipfeln in einem zahlenmäfsigen Ausdruck etwa der Art

$$(Kc : Ki) : (Oc : Oi).$$

Ein Experiment, in dem einer dieser vier Werte fehlt, ist — nach meiner Terminologie — kein symptomatologisches.

Zu einem vollständigen symptomatologischen Experiment gehören also Versuche mit dem Verdächtigten und mindestens einem Unbeteiligten; diese beiden (oder mehr) Versuchsreihen müssen inhaltlich völlig gleich sein und müssen Komplex- und irrelevante Reize enthalten.

Die irrelevanten Reize müssen so gewählt sein, dafs für jede Versuchsperson eine genügende Anzahl wirklich irrelevanter Reize vorhanden

ist; sie müssen möglichst verschiedenen Inhaltsgebieten entnommen sein, da sonst die Gefahr vorliegt, dafs eine gröfsere Anzahl von ihnen einen individuellen Komplex einer Vp. trifft, so dafs sie dann also nicht mehr als irrelevante Reize wirken. Auch einzelne Reize, von denen man von vornherein annehmen kann, dafs sie bei der Vp. einen mit dem untersuchten Komplex nicht zusammenhängenden anderen Komplex treffen werden, schaltet man natürlich von vornherein aus. So hätte Rittershaus wohl schon vor seinem Versuch wissen können, dafs das Wort „Hochzeit“ für sein Dienstmädchen nicht ganz irrelevant sein dürfte.

Die Komplexreize müssen so beschaffen sein, dafs sie den Beteiligten deutlich an das Erlebnis erinnern. Es mufs und kann in vielen Fällen vermieden werden, dafs man „mit den Komplexreizen völlig am Komplex vorbeigerät“.

Die Komplexreize dürfen aber nicht auch für den Unbeteiligten und für den Verdächtigten als solchen als Komplexreize erkennbar sein und entsprechend auf ihn wirken. Sie müssen in ihrer Gesamtheit so sehr für das Erlebnis, um das es sich handelt, charakteristisch sein, dafs es als ausgeschlossen gelten mufs, dafs eine gröfsere Anzahl von ihnen auch Unbeteiligte an ein interessebetontes Erlebnis erinnert; das ist eventuell durch Vorversuche an sicher Unbeteiligten festzustellen. So ist es zu vermeiden, dafs eine „Schuld auch durch zufällig in der Vp. vorhandene juristisch absolut indifferente Komplexe vorgetäuscht wird“, oder dafs „das Wissen um den Tatbestand und der Gedanke, unschuldig verdächtigt zu sein, auch bei einem sonst Unschuldigen verdächtige Komplexsymptome hervorruft“.

Wir leugnen das Bestehen und die Einflüsse individueller Komplexe durchaus nicht; aber gerade wir bemühen uns, sie, wie Rittershaus fordert, in den Kreis unserer Betrachtungen einzubeziehen, um ihren Einflufs zu eliminieren.

Bezüglich eines einzelnen Reizes läfst sich nie mit Bestimmtheit behaupten, ob er wirklich für jeden irrelevant sein wird. Es wird nie zu vermeiden sein, dafs ein einzelner irrelevanter Reiz (oder auch ein Komplexreiz beim Unschuldigen) die Symptome eines Komplexreizes aufweist. Man wird also auch nie aus einem vereinzelten solchen Symptom auf genaue Kenntnis des Tatbestandes seitens der Vp. schliefsen dürfen. Man wird niemals, wie Rittershaus befürchtet, allein aus der Tatsache, dafs sich bei dem Reizwort „Stricknadel“ Komplexsymptome zeigten, schliefsen dürfen, dafs der Verdacht, die Vp. habe ihr neugeborenes Kind mit einer Stricknadel getötet, berechtigt sei. — Rittershaus selbst sagt sehr richtig: „Es mufs darauf geachtet werden, ob ein Symptom für sich allein steht — dann ist es wertlos —, oder ob es mit anderen zusammenfällt, sie ergänzt, verstärkt.“

Damit sind die Einwände Rittershaus', soweit sie sich gegen die symptomatologische Methode im allgemeinen richten, wohl widerlegt. Zuzugeben aber ist, dafs diese Forderungen sich in vielen Fällen nicht erfüllen lassen, sei es, weil der Komplex, sei es, dafs die in Betracht kommenden Vpn. nicht geeignet sind (s. o.). In diesen Fällen mufs man eben von der Veranstaltung solcher Experimente absehen. Es ist auch nie meine

Meinung gewesen, dafs die Methode in jedem Falle verwendbar sei. Verwendet man sie aber, so müssen auch ihre methodologischen Forderungen erfüllt werden.

Die Versuche sind in genau derselben Anordnung auch an sicher Unbeteiligten durchzuführen, und nur der Unterschied der Reaktionsweise des Verdächtigten von derjenigen sicher Unbeteiligter kann den Verdächtigten belasten. Es empfiehlt sich daher nicht, noch während des Versuches selbst irgendwelche Änderungen der Versuchsanordnung zu treffen und, wie SOMMER es vorschlägt, „mitten in der Untersuchung Komplexe zu bilden und zur Exposition zu bringen".

Theorie der Spurensymptomatologie. (Zu § 5.)

SCHRÖTTER weist auf den Zusammenhang der Spurensymptomatologie mit dem Problem der Lüge hin. Für die Theorie der Spurensymptomatologie kommt es in Betracht, dafs wie beim Lügen überhaupt, die Wahrinhalte bisweilen einen sprachmotorischen Ausdruck suchen, sich in die Rede drängen, und der Lügner sich infolgedessen verspricht. SCHRÖTTER verweist hierfür auf DUPRAT, Le mensonge (Paris, Alcan 1903, S. 130).

In der Tat wäre ja die nächstliegende Methode, eine Antwort auf die symptomatologische Fragestellung — Hat die Vp. dieses bestimmte konkrete Erlebnis gehabt? — zu erzielen, die, dafs man die Vp. einfach fragt, ob sie dieses Erlebnis gehabt habe. Wir brauchen die feineren symptomatologischen Methoden nur dann, wenn Vp. auf diese Frage die wahrheitsgetreue Antwort nicht gibt oder, wie wir annehmen müssen, nicht geben würde. Wir können aber auch schon diese einfache Fragestellung als eine symptomatologische Methode betrachten, vorausgesetzt, dafs wir über exakte Methoden verfügen, um den Wahrheitswert der Antwort beurteilen zu können. Eine solche Methode scheint BENUSSI uns soeben geliefert zu haben. Aber auch innerhalb der eigentlichen symptomatologischen Methoden begegnet uns das Problem der Lüge: die an dem Versuchserlebnis unbeteiligte Person ist in der Lage, ganz unbefangen reagieren zu können; der Beteiligte, aber Dissimulierende dagegen mufs häufig, ganz wie der Lügner, die nächstliegenden Reaktionen zu vermeiden versuchen und an ihre Stelle, ohne scheinbar seine Reaktionswerte zu verändern, andere (harmlose) zu setzen. Gegenüber dieser wesentlichen Übereinstimmung im Verhalten des bei symptomatologischen Versuchen Dissimulierenden und dem des Lügners macht es relativ wenig aus, dafs es sich bei den Versuchen BENUSSIS darum handelte, über einen Wahrnehmungsinhalt lügenhafte Aussagen zu machen, während es die Spurensymptomatologie ja meist mit der Dissimulation von Erinnerungen zu tun hat.

Das Symptom, das nach BENUSSI mit fast absoluter Sicherheit auf eine Lüge deutet, ist das Verhalten der Atmung unmittelbar vor und nach der betreffenden Aussage. Dieses Symptom beruht einmal auf emotionalen Vorgängen, nämlich der Furcht vor dem Durchschautwerden, und zweitens auf der Überwindung der intellektuellen Hemmung, die das Bewufstsein des wahren Sachverhaltes der Mitteilung des erlogenen bereitet.

Theorie symptomatologischer Assoziationsversuche. (Zu § 6.)

Auf das Symptom des inhaltlichen Verrates ist wenig Wert zu legen. Levy-Suhl weist darauf hin, dafs sowohl das Reizwort verschieden aufgefafst werden kann, wie auch die Bedeutung des Reaktionswortes eine verschiedene sein kann, so dafs der Inhalt des Reaktionswortes jedenfalls nicht als ein „objektives Kriterium" betrachtet werden darf. Obwohl wir uns dieser Meinung im grofsen ganzen anschliefsen, so möchte ich doch darauf hinweisen, dafs man durch „Konstellation" darauf hinwirken kann, dafs Vp. das Reizwort mit einer gewissen Sicherheit so, wie es beabsichtigt war, auffasse.

Wenn man bei symptomatologischen Assoziationsversuchen auf das Symptom des inhaltlichen Verrates ausgeht, so darf man sich, wie Marbe mit Recht fordert, nicht mit einigen Kontrollversuchen begnügen, sondern man mufs mit derselben Reizwortreihe umfängliche und statistisch zu verarbeitende Massenversuche anstellen, um mit Sicherheit den Fall ausschliefsen zu können, dafs auch Unschuldige auf Komplexworte im Sinne des Erlebnisses reagieren.

Übrigens fanden auch Leach and Washburn bei ihren Gedankenleseversuchen, dafs die blofse Berücksichtigung des Reaktionsinhaltes sehr viel häufiger zu Fehldiagnosen führt, als wenn hauptsächlich die Reaktionszeit in Betracht gezogen wurde.

Peters glaubt, die Verlängerung der Reaktionszeiten auf Komplexreizworte anders erklären zu sollen, als ich es tat. Sie rührt seiner Ansicht nach daher, dafs bei Komplexreizworten überhaupt eine Erinnerung an ein Erlebnis auftaucht, während sonst die Reaktionen ohne solche irgendwelche persönliche Erinnerungen verlaufen. Ich kann mich dieser Theorie durchaus anschliefsen, glaube aber nicht, dafs sie sich inhaltlich wesentlich von der seinerzeit von mir gegebenen unterscheidet (S. 17 u. 25).

Wenn die Komplexreizworte schwerer verständlich, abstrakter, fernerliegenden Inhaltes, absonderlicher sind als die irrelevanten, so wird natürlich auch der Unbeteiligte auf sie langsamer reagieren als der Beteiligte. Umgekehrt dürfen natürlich auch die irrelevanten Reizworte nicht schwieriger sein als die Komplexworte, da sonst das Zustandekommen des Symptoms der Zeitverlängerung bei Komplexworten erschwert oder verhindert wird. Beides mufs natürlich vermieden werden, — am besten, indem man auf Grund von Vorversuchen den Aufbau der Reizwortreihe homogen gestaltet.

Stöhr schlägt einen anderen, komplizierteren Weg vor, der allerdings, wenn er durchführbar wäre (was ich bezweifle), sehr nützlich sein würde. Sein Vorschlag gipfelt darin, dafs — ähnlich wie ein Reaktionslexikon (Saling) ein Reaktions*zeit*lexikon hergestellt werden müfste. „Die Frage der spezifischen Reaktionsgeschwindigkeit der einzelnen Worte (nicht ganzer Klassen wie Substantiva, Verba) sollte eigentlich vorher im Durchschnitte zahlreicher zeitraubender Versuche annäherungsweise bekannt geworden sein. Die lange Reaktionszeit im diagnostischen Versuche soll eigentlich an der Verlängerung der spezifischen beurteilt werden."

Eine Zeitverlängerung bei postkritischen Reaktionen, wie sie vielfach behauptet und von anderen bestritten wurde, wird auch von PETERS bezweifelt.

Ich wies darauf hin (S. 27), daſs die Meinungsverschiedenheiten hierüber vielleicht darauf beruhen, daſs die Nachwirkung eines Komplexreizes sich über eine bestimmte Zeit erstrecke, daſs aber m. W. keiner der Autoren die Zeit gemessen habe, die zwischen je zwei aufeinanderfolgenden Reizen vergehe. RITTERSHAUS hat dies so verstanden, daſs ich fordere, es möge ein bestimmtes Tempo im Geben der Reizworte innegehalten werden. Dies ist nicht meine Meinung; vielmehr meine auch ich wie RITTERSHAUS, daſs man am besten das neue Reizwort sofort an die Reaktion auf das vorangegangene anschlieſst; aber „sofort" ist natürlich kein exakt-methodologischer Begriff; denn auch der Versuchsleiter hat eine Reaktionszeit. Ich meine also, daſs man zur Frage der Zeitverlängerung bei postkritischen Reaktionen erst dann wird Stellung nehmen können, wenn Versuche vorliegen, bei denen die zeitlichen Intervalle zwischen allen Phasen (Reiz a — Reaktion a — Reiz b — Reaktion b — Reiz c — usw.) genau gemessen wurden. — Auch STÖHR fordert übrigens die Messung der Zeit zwischen den einzelnen Reaktionen, da das Tempo des Versuches auch für die Art des Reagierens von groſser Bedeutung sei.

RITTERSHAUS betont, daſs auch beim Wiederholungsversuch die Zeitverlängerung bei Komplexreizworten ein wichtiges Kenntnissymptom sei.

Versuchsanordnung symptomatologischer Assoziationsversuche. (Zu § 7.)

MENZERATH schlägt vor, die akustische Reizwortgebung durch eine optische zu ersetzen; sie sei objektiver, weil man die Zeitmessung völlig mechanisch gestalten kann. Sowohl der Kartenwechsler, mit dem die Reizworte gegeben werden, wie auch der auf das Aussprechen des Reaktionswortes durch die Vp. reagierende Kinnschlüssel sind mit einem Chronoskop verbunden. Die Zeitmessung mit der Fünftelsekundenuhr sei jedenfalls unzureichend. RITTERSHAUS wendet dagegen m. E. mit Recht ein, daſs so genaue Zeitmessungen gar nicht nötig seien. Gegen die optische Reizgebung äuſsert er das Bedenken, daſs sie bei Ungebildeten schwer anwendbar ist: es würde nicht nur zu vielen Lesefehlern kommen, sondern es würden auch durch die langen Lesezeiten die Reaktionszeiten allzusehr, und zwar unregelmäſsig, verlängert werden. Für Versuche mit Ungebildeten kann die Versuchstechnik gar nicht einfach genug sein.

Beim Wiederholungsversuch sind zwei Versuchsanordnungen zu unterscheiden, je nachdem ob die Vp. die Aufgabe erhält, ebenso zu reagieren wie beim Hauptversuch, oder ob ohne besondere Instruktion dieselben Reizworte noch einmal vorgelegt werden. Welche dieser beiden Versuchsanordnungen die bessere ist, scheint mir bisher nicht entschieden zu sein. Jedenfalls müſsten die Autoren angeben, welche Versuchsanordnung sie verwendet haben.

—

Wertungsmethoden bei symptomatologischen Assoziationsversuchen. (Zu § 8.)

Rittershaus stellt den ganzen Verlauf eines Assoziationsexperimentes graphisch, in Form einer Kurve dar. Als Abszissen dienen die Ordnungszahlen der Reaktionen, als Ordinaten die Längen der entsprechenden Reaktionszeiten. Man bekommt so ein sehr anschauliches Bild davon, welche Reaktionen sich durch ihre Länge von dem durchschnittlichen Niveau der Reaktionszeiten abheben.

Ich möchte aber davor warnen, sich mit dieser Veranschaulichungsmethode zu begnügen und die Verdächtigkeit der Vp. so nur „nach dem Augenmafs" zu schätzen. — Es mufs jedenfalls aufserdem auch eine statistische Verarbeitung der Versuchsergebnisse vorgenommen werden.

Symptomatologische Aussage- und Kombinationsversuche. (Zu § 9.)

Während beim Assoziationsversuch auf das Symptom des inhaltlichen Verrats kein grofser Wert zu legen ist, sind diese Methoden allein auf dieses Symptom angelegt. Rittershaus wundert sich darüber, dafs ich hier diesem Symptom weniger skeptisch gegenüberstehe. Dies erklärt sich so, dafs beim Assoziationsversuch die Zahl der möglichen Reaktionen sozusagen unendlich grofs ist, dafs also durch Versuche an einer sehr grofsen Zahl von Kontrollpersonen festgestellt werden mufs, welche Reaktionen wirklich auf ein bestimmtes Reizwort hin eintreten. Bei den hier in Frage stehenden Methoden ist die Zahl der möglichen Reaktionen durch die präzisere Art der Fragestellung sehr viel beschränkter, und ein „Reaktionslexikon" daher durch sehr viel weniger umfangreiche Kontrollversuche zu beschaffen.

Peters weist darauf hin, dafs man als „Versuchsgeschichte" die Schilderung eines Vorganges verwenden solle, so wie ein solcher Vorgang gewöhnlich abzulaufen pflegt. Bei der Reproduktion würde dann der Schuldige in seine Darstellung gerade solche Einzelheiten des erlebten Vorganges hineintragen, in denen er sich von dem gewöhnlichen Ablauf unterschied.

Symptomatologische Auffassungsversuche. (Zu § 10.)

Menzerath hat für solche Versuche ein sehr handliches Tachistoskop konstruiert.

Er macht ferner darauf aufmerksam, dafs man anstatt der Expositionszeit auch die Entfernung des exponierten Reizes vom Auge der Vp. variieren könne. Auch so würde sich herausstellen, dafs Komplexreize weniger deutlich zu sein brauchen um erkannt zu werden, als irrelevante Reize.

Symptomatologische Verwertung physiologischer Erscheinungen. (Zu § 11.)

Aus historischem Interesse erwähne ich hier zunächst eine Notiz der Frankfurter Zeitung über „Arabische Psychologie der Liebe". Danach habe

der arabische Arzt AVICENNA (980—1037 n. Chr.) den Ärzten folgendes Verfahren empfohlen, um bei einem Verliebten das Objekt der Verliebtheit genau ausfindig zu machen: Man halte die Hand am Puls des Verliebten und nenne ihm nacheinander verschiedene Mädchennamen. Die Gefühle des Liebeskranken werden sich bei den in Betracht kommenden Namen durch unregelmäfsigen Pulsschlag verraten. Auf diese Weise fortfahrend kann man den Wohnort, die Abstammung, die Eigenschaften der Geliebten usw. feststellen. Streng genommen ist diese Methode allerdings weniger eine symptomatologische als eine des Gedankenlesens.

MENZERATH meint, dafs die Beobachtung physiologischer Erscheinungen im allgemeinen für symptomatologische Zwecke brauchbarere Methoden abgäbe als die Beobachtung psychischer Reaktionen; die physiologischen (unbewufsten) Reaktionen seien unabhängiger vom Willen als sprachliche u. dgl. Äufserungen. MENZERATH unterzieht dann die möglichen physiologischen Methoden einer Kritik und kommt zu dem Resultat, dafs als besonders brauchbar die Registrierung des psychogalvanischen Reflexes (Apparat von EINTHOVEN) erscheint.

MENZERATH empfiehlt folgende Methode: Ein Streifen, auf dem Komplex- und irrelevante Worte gedruckt sind, zieht langsam vor Vp. vorbei. Die Momente des Erscheinens und Verschwindens jedes Wortes werden graphisch registriert, ebenso die psychogalvanische, die Atem- und die Pulskurve und aufserdem Zeitmarken.

Auch für GREGOR hat sich die Registierung des psychogalvanischen Reflexes sehr bewährt. Er photographiert die Ausschläge des Seitengalvanometers und markiert gleichzeitig den Moment des Erscheinens des Reizes. Dem eigentlichen Versuch müssen Vorversuche vorhergehen, durch die man die individuelle Art des Verhaltens der Vp. kennen lernt. Der Versuch selbst mufs mit einer Reihe irrelevanter Reize beginnen, und während des Versuches mufs völlige Ruhe herrschen. Auch GREGOR empfiehlt, von sprachlichen Reaktionen der Vp. während des psychogalvanischen Versuchs abzusehen, also ihn nicht mit Assoziationsversuchen zu verbinden; Vp. hat die ihr zugerufenen oder gezeigten Worte nur aufzufassen.

Auch ich halte die Verbindung der Registrierung des psychogalvanischen Reflexes mit gewöhnlichen Assoziationsversuchen für untunlich, — schon deshalb, weil bei einer solchen Verbindung das Tempo der Reizwortexposition sehr langsam gewählt werden müfste, damit nicht die zu aufeinanderfolgenden Reaktionen gehörigen Galvanometerausschläge einander überdecken. Wenn ich also vorschlug (S. 58), für solche Versuche etwa das Tempo von 1' pro Reizwort zu wählen, so habe ich damit nicht, wie RITTERSHAUS meint, sagen wollen, dafs mir dieses Tempo für Assoziationsversuche überhaupt als das geeignetste erscheint.

SCHACKWITZ kommt bei einer Kritik der Methoden, die auf Registrierung unbewufster Bewegungen ausgehen, zu dem Resultat, dafs die Methode, die Bewegungen der willkürlichen Muskulatur, speziell der Hände, zu messen, aussichtsreicher sei als die Messung etwa der Pupillenreaktion, des Pulses, des Blutdrucks usw. Er hat selbst eine Methode ausgearbeitet,

deren Ziel es ist, die Änderungen des Normaltremors und kleinste Fingerbewegungen festzustellen. — MENZERATH äufsert übrigens gegen die dieser Methode zugrundeliegende SOMMERsche das Bedenken, dafs die Ausschläge eventuell zu grofs werden und den Aufbau der Apparatur stören könnten.

Nach BENUSSI scheint die Registrierung der Atmung ein aufserordentlich brauchbares Kriterium abzugeben. BENUSSI registriert die Atemkurve vermittels eines auf ein Kymographion schreibenden Pneumographen und mifst dann die Dauer von je 2—5 Inspirationen und Exspirationen unmittelbar vor und nach der Reaktion.

Vorliegende Experimente. (Zu § 12.)

RITTERSHAUS schildert einen Versuch, bei dem es sich darum handelte, durch einen Assoziationsversuch festzustellen, ob ein Dienstmädchen einen Briefkasten gewaltsam zu öffnen versucht habe. Der Versuch mifslang, wohl aus Gründen, die ich im Vorigen bereits mehrfach erwähnt habe. Kontrollversuche fehlen.

MORAVCZIK machte 9 mal den folgenden Versuch: er bildete eine Gruppe von Vpn., von denen eine ein vorher in bestimmter Weise hergerichtetes Zimmer besichtigte. Durch ein sich daran anschliefsendes Assoziationsexperiment, verbunden mit Aufnahme des psychogalvanischen Reflexes, sollte festgestellt werden, welche Person der Gruppe das Zimmer gesehen hatte. Der Versuch gelang von 9 Fällen 8 mal; einmal war der Ausfall zweifelhaft. Dabei stützte sich die Diagnose jedoch nur auf das Symptom des inhaltlichen Verrats; die psychogalvanische Methode versagte, weil der individuelle Reaktionscharakter der einzelnen Vpn. nicht vorher festgestellt war.

STERN stellte durch Kombinationsversuche fest, welche 3 von 7 Knaben ein Bild kannten.

Bei Versuchen MENZERATHS handelte es sich darum festzustellen, ob 3 bzw. 7 Mediziner imstande waren, ihren Beruf zu verheimlichen. Der Versuch ist einem der Versuche SCHNITZLERS nachgeahmt; nur fehlen bei MENZERATH die Versuche mit Kontrollpersonen; auch ist SCHNITZLERS Versuch, wie aus meiner Tabelle auf S. 71 hervorgeht, durchaus nicht schlechtweg als mifslungen zu bezeichnen, wie MENZERATH es SCHNITZLER folgend tut. Es stellte sich bei MENZERATH heraus, dafs in der Tat von den Medizinern auf solche Reizworte, die auf ihren Beruf Bezug haben, meist langsamer reagiert wurde als auf irrelevante Reizworte. Wir müssen aber gegen diese Versuchsanordnung einwenden, dafs wahrscheinlich auch Nichtmediziner auf Worte wie Neuron, Bulbus, Atoxyl langsamer reagiert hätten als auf irrelevante Worte wie Tisch und Garten, — nicht weil sie wie bei den Medizinern zu dem Berufskomplex in Beziehung stehen, sondern gerade umgekehrt, weil sie für Nichtmediziner höchst fremdartig sind.

Auf die Versuche BENUSSIS will ich etwas ausführlicher eingehen, obwohl sie nicht eigentlich symptomatologischer Natur sind. Ihr Prinzip läfst sich aber ohne weiteres auf symptomatologische Fragestellungen übertragen, und sie scheinen überhaupt von so grofser theoretischer Bedeutung

zu sein, dafs ein näheres Eingehen auf sie an dieser Stelle wohl am Platze sein dürfte.

Der Vp. wurden in Gegenwart mehrerer Beobachter sukzessiv 8 Karten vorgelegt, deren jede Zahlen, Buchstaben, Bilder in verschiedenen Kombinationen enthielt. Bei 4 dieser Karten hatte Vp. nach bestimmter vorher verabredeter Reihenfolge den Inhalt der Karte zu beschreiben; bei den 4 anderen aber, die mit einem Kreuz bezeichnet waren, sollten die Angaben der Vpn. über den Inhalt unwahr sein; doch sollten die Angaben so gemacht werden, dafs die Beobachter die wahren von den unwahren Aussagen nicht unterscheiden konnten. Gleichzeitig wurde die Atemkurve aufgenommen. Nach Beendigung des Versuches wurde festgestellt

Iv = die durchschnittliche Dauer der Inspirationen bei den der Aussage unmittelbar vorausgehenden (3—5) Atemzügen

Ev = die durchschnittliche Dauer der Exspirationen bei den der Aussage unmittelbar vorhergehenden Atemzügen

In = die durchschnittliche Dauer der Inspirationen bei den der Aussage unmittelbar folgenden Atemzügen

En = die durchschnittliche Dauer der Exspirationen bei den der Aussage unmittelbar folgenden Atemzügen.

Es ergab sich nun ausnahmlos, dafs bei wahren Aussagen

$$(w)\,\frac{Iv}{Ev} > (w)\,\frac{In}{En}$$

bei unwahren Aussagen

$$(l)\,\frac{Iv}{Ev} < (l)\,\frac{In}{En},$$

und zwar um so mehr, je schwieriger die Verstellung ist d. h. nach wahren Aussagen wird langsamer exspiriert als vorher, nach unwahren Aussagen wird schneller exspiriert als vorher.

Die Vpn. lassen sich nun, je nach dem Gutachten, das die Beobachter abgaben, in gute und schlechte „Versteller“ trennen. Es ergab sich nun bei den guten Verstellern, dafs

$$(l)\,\frac{Iv}{Ev} > (w)\,\frac{Iv}{Ev}$$ (eine Folge hoher Aufmerksamkeitskonzentration)

bei den schlechten Verstellern

$$(l)\,\frac{Iv}{Ev} < (w)\,\frac{Iv}{Ev}$$

Diese Symptome verschwinden, wenn es sich nicht um Lügen, sondern nur um Scheinlügen handelt, d. h. wenn die Vp. weifs, dafs die Beobachter wissen, dafs nur unwahre Angaben gemacht werden. Aus diesem Ergebnis schliefst Benussi, dafs die Ursache des Atmungssymptoms nicht so sehr intellektuelle wie emotionale Vorgänge sein können.

Benussi zeigt ferner, — und dies ist für die Spurensymptomatologie von besonderer Wichtigkeit —, dafs das Atmungssymptom durchaus der Willkür der Vp. entzogen ist. Sowohl wenn Vp. vorher auf einen bestimmten Atmungsrhythmus eingeübt war, wie wenn sie sich vornahm ganz unregelmäfsig zu atmen, wie wenn sie das Atmungssymptom kannte und es umzukehren bemüht war, änderten sich wohl die *Iv*, *Ev*, *In*, *En* und ihre Quotienten, nicht aber die Gröfsenverhältnisse der Quotienten.

Bei dem bereits erwähnten Assoziationsversuche Katzen-Ellenbogens, der dazu führte, dafs die Amnesie der Vp. sich als eine simulierte herausstellte, fehlen Versuche an Kontrollpersonen.

Die Möglichkeit einer Verwendung symptomatologischer Methoden im Strafprozefs. (Zu § 13.)

Die praktische Verwendung der Methode hat natürlich zur wesentlichsten Voraussetzung, dafs sie zunächst einmal wissenschaftlich-theoretisch einwandsfrei ist.

Während die ganze Spurensymptomatologie von den einen als „Rummel“, „Spielerei“, „Folter“ u. dgl. abgetan wird, wird dieser Meinung z. B. von H. Gross scharf entgegengetreten. Auch Raecke meint, dafs die Methode sich wenig bewährt habe.

Die meisten Autoren sind sich jedoch darüber einig, dafs vor einer etwaigen praktischen Verwendung noch eine gröfsere Zahl eingehender theoretischer Laboratoriumsvorversuche erforderlich seien, — so Menzerath, Fritsch, Friedrich. Letzterer empfiehlt Vorstudien an Kindern, Geisteskranken, Primitiven, die Experimente hätten in Spielen, Überraschungen, dem Anbieten von Gelegenheiten zu Gefühls- oder Verstandesäufserungen zu bestehen.

Nur H. Gross äufsert merkwürdigerweise die Meinung, dafs es dem Juristen vorbehalten bleiben müsse, unabhängig von dem Ausfall psychologischer Experimente zur Frage der Einfügung der Spurensymptomatologie in den Strafprozefs Stellung zu nehmen.

Menzerath meint, dafs die Methoden schon jetzt geeignet seien, einen Unschuldsbeweis zu erbringen. Jedenfalls müfste der Versuchsleiter ein Psychologe sein.

Skeptisch äufsert sich hinsichtlich der praktischen Bedeutung Lang, direkt ablehnend Stöhr und Rittershaus. Friedrich weist — wohl nicht mit Unrecht — darauf hin, dafs die Methode den Untersuchenden zum agent provocateur erniedrigen würde.

Andererseits stellt Münsterberg denjenigen, welche die praktische Verwendung der Symptomatologie ablehen, folgendes Argument zur Erwägung: wenn es nicht verboten sei, „in der Beweiskette davon Notiz zu nehmen, dafs der Angeklagte etwa bei der Gegenüberstellung einer bestimmten Person, oder bei der Hinführung zu einem bestimmten Platze, oder bei bestimmten Worten, die ihn unberührt lassen würden, wenn er wirklich unschuldig wäre, laut zu weinen oder stark zu zittern anfing“, — so scheint prinzipiell kein Grund vorzuliegen, statt solcher grob wahrnehmbarer Gefühlsbekundungen die feineren unwillkürlichen Bewegungen aufzunehmen, „für die das Auge nicht genügt, sondern die auf der Trommel des Kymographen aufgezeichnet werden“, u. dgl.

Im übrigen ist Münsterberg von der Emphase, mit der er früher die Einfügung symptomatologischer Versuche in den Strafprozefs gefordert hat, zurückgekommen und gibt jetzt zu, dafs „die Psychologen sich darüber einig sein sollten, dafs der Grad der Vervollkommnung, den sie (die symptomatologische Methode) bis heute erreicht hat, für die praktischen

Zwecke noch nicht genügend ist, oder richtiger, nur in besonderen Fällen ausreichen würde.“

Für Boden scheint die Symptomatologie „in ihrer gegenwärtigen Form für die forensische Praxis auch noch nicht recht verwertbar zu sein“; er glaubt aber, „dafs sie einen Weg weist, der auch juristisch noch eine Zukunft hat“. Das ist ungefähr auch meine Meinung.

Literatur[1]. (Zu § 14.)

Max Levy-Suhl, Über experimentelle Beeinflussung des Vorstellungsverlaufs bei Geisteskranken nebst einer Kritik der Assoziationsexperimente an Geistesgesunden. 7. Rekapitulation und Anwendung auf die „psychologische Tatbestandsdiagnostik“, a) *ZPs* **45**, S. 322 bis 323. 1907. b) Leipzig, Johann Ambrosius Barth. 1911. S. 34—35.

J. Fritsch, Das Wahrnehmungsproblem. Psychologie der Aussage. Handbuch der ärztlichen Sachverständigentätigkeit **8**. Forensische Psychiatrie **1**, S. 64—66. 1908.

Otto Lang, Tatbestandsdiagnose. *SoM* **14**. 2. Bd., 1149—1151. 1910.

Otto Lipmann, Die Spuren interessebetonter Erlebnisse und ihre Symptome (Theorie, Methoden und Ergebnisse der „Tatbestandsdiagnostik“). *BhZAngPs*, **1**, 96 S. 1911. [Bobertag, *SoM* **1911** (8), 523—526. Egenberger, *BayerischeLehZ* (**44**), 727. 1911 XI. 3. Gross *ArKr* **47** (1/2), 176 1912 V. 13.]

E. W. Katzen-Ellenbogen, The Detection of a Case of Simulation of Insanity by Means of Association Tests. *JAbnPs* **6** (1), 18—32. 1911.

Paul Menzerath, Le Criminel devant la Psychologie expérimentale. *BuSocAntBruxelles* **30**. 1911.

E. Moravczik, Experimente über das psychogalvanische Reflexphänomen. *JPsN* **18**, 196—198. 1911.

Adolf Stöhr, Psychologie der Aussage. *RechtSm* 9/10 1911. 17. Die psychologische Tatbestandsdiagnostik oder die Kunst der Reizung zur unbewufsten Aussage. 18. Kritischer Rückblick. S. 136—177.

Ernst Rittershaus, Die „Spuren interessebetonter Erlebnisse“ und die „Komplexforschung“. *ZNPt* **8** (3), 273—283. 1912. [Wittermann (Rufach), *MKrPs* **9** (3), 189—190. 1912. Bischoff, *ArGsPs* **24** (2/3), 135. 1912. Allers, *ZPs* **62** (4), 316. 1912.]

Adalbert Gregor, Beiträge zur Kenntnis des psychogalvanischen Phänomens. *ZNPt* **8** (3), 406—413. 1912. [Bischoff, *ArGsPs* **24** (2/3), 120—121. 1912.]

E. Rittershaus, Psychologische Tatbestandsdiagnostik (Die sog. „Strafuntersuchung der Zukunft“). a) Vortrag in der forensisch-psycho-

[1] Nach Möglichkeit chronologisch geordnet.

logischen Gesellschaft Hamburg. 1912 III. 14.. b) *Mitteilungen der Hamburgischen Staatskrankenanstalten* **13** (5), 85—104. 1912 VI.

PAUL MENZERATH, Die sogenannten Komplexmerkmale beim Assoziationsexperiment. *5CgEPs*, 170—173. 1912. Diskussionsbemerkungen von: SOMMER, WEYGANDT, STERN, WERTHEIMER, DITTRICH.

E. RITTERSHAUS, Zur Frage der Komplexforschung. *ArGsPs* **23** (3/4), 324—335. 1913.

W. PETERS, Die psychologische Tatbestandsdiagnostik. *Gerichtssaal* **81** (1—3), 184—199. 1913.

PAUL MENZERATH, L'étude expérimentale de la dissimulation. a) *7CgBelgeNPt* 1913. b) *BuSocMdMeBelgique* (167). 1913 IV. 5 S.

MARBE, Grundzüge der forensischen Psychologie. München, Oskar Beck. 1913. V. Über Tatbestandsdiagnostik. S. 61—67.

VITTORIO BENUSSI, Die Atmungssymptome der Lüge. a) Vortrag bei der 2. Versammlung der italienischen Gesellschaft für Psychologie (Rom, 1913 III. 27.—29.). b) *ArGsPs* **31**, 244—273. 1914. c) *SmAbPsPd* **3** (5), 513—542. 1914.

MENZERATH, Tatbestandsdiagnostik und Psychoanalyse. Vortrag bei der 2. Versammlung der italienischen Gesellschaft für Psychologie (Rom 1913 III. 27—29.). [KIESOW, *ZPs* **68** (1/2), 141. 1914.]

HUGO MÜNSTERBERG, Grundzüge der Psychotechnik. Leipzig, Johann Ambrosius Barth. 1914. Ermittlung verheimlichter Kenntnisse. S. 501—515.

Hinweise auf die Symptomatologie finden sich ferner an folgenden Stellen.[1]

F. BODEN, Die Psychologie der Aussage. *MKrPs* **9**, 692. 1913.

DAUBER, Über bevorzugte Assoziationen und verwandte Phänomene. *ZPs* **59**, 201. 1911.

TH. ELSENHANS, Lehrbuch der Psychologie. Tübingen, J. C. B. Mohr. 1912. S. 364.

J. K. JULIUS FRIEDRICH, Methoden zur Ermittlung der Motive des Verbrechens. *MKrPs* **6**, 107. 1910.

KURT GALLUS, Über Assoziationsprüfung. *ZPst* **2**, 122. 1910.

HANS GROSS, In Vertretung. *ArKr* **37** (1/2), 176. 1910.

W. PETERS, Die Bedeutung der modernen Psychologie für die Rechtswissenschaft. *Recht und Wirtschaft* **1** (12), 348. 1912.

W. RADECKI, Recherches expérimentales sur les phénomènes psychoélectriques. *ArPs(f)* **11** (43), 289—290. 1911.

RAECKE, Psychiatrische Diagnostik. Berlin, August Hirschwald. 3. Aufl. 1912. S. 95.

MAX ROHDE, Assoziationsvorgänge bei Defektpsychosen. *MPtN* **30**, 273—274, 541—542. 1911.

ALEX. SCHACKWITZ, Über die Methoden der Messung unbewußter Bewegungen und die Möglichkeit ihrer Weiterbildung. *ArGsPs* **26** (3/4), 486. 1913.

[1] Alphabetisch geordnet.

KARL SCHRÖTTER, Zur Psychologie und Logik der Lüge. *WiBeilJber PhGesWien* **24.** 1912. S. 15.

W. STERN, Der Anteil der Normalpsychologie an der Ausbildung der Juristen. *Recht und Wirtschaft* **1** (12), 345. 1912.

R. S. WOODWORTH and FREDERIC LYMAN WELLS, Association Tests. Being a Part of the Report of the Committee of the American Psychological Association on the Standardizing of Procedure in Experimental Tests. *PsMon* **13** (5), 5. 1911.

Arabische Psychologie der Liebe. *FrankfZ.* 1913 X. 11. II. Kleines Feuilleton.

Tages- und Standesfragen. *Gerichtshalle* (Wien) **54** (20), 261. 1910.

Abkürzungen im Literaturverzeichnis.

ArGsPs: Archiv für die gesamte Psychologie.
ArKr: Archiv für Kriminalanthropologie und Kriminalistik.
ArPs(f): Archives de Psychologie.
BayerischeLehrZ: Bayerische Lehrer Zeitung.
BhZAngPs: Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie.
BuSocAntBruxelles: Bulletin de la Société d'Anthropologie de Bruxelles.
BuSocMdMeBelgique: Bulletin de la Société de Médecine mentale de Belgique.
5CgEPs: Bericht über den 5. Congrefs für experimentelle Psychologie.
JAbnPs: The Journal of Abnormal Psychology.
JPsN: Journal für Psychologie und Neurologie.
MKrPs: Monatschrift für Kriminalpsychologie.
MPtN: Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie.
PsMon: Psychological Monographs.
RechtSm: Das Recht. Sammlung von Abhandlungen für Juristen und Laien.
SmAbPsPd: Sammlung von Abhandlungen zur psychologischen Pädagogik.
SoM: Sozialistische Monatshefte.
WiBeilJberPhGesWien: Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der Philosophischen Gesellschaft Wien.
ZNPt: Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie.
ZPs: Zeitschrift für Psychologie.
ZPst: Zeitschrift für Psychotherapie.

Einzelberichte.

Hugo Münsterberg: **Psychologie und Wirtschaftsleben.** Ein Beitrag zur angewandten Experimentalpsychologie. Leipzig, Johann Ambrosius Barth. 1912. (Zweite, unveränderte Aufl. 1913.) 192 S. M. 2.80.

1. Wenn man von Wirtschaftspsychologie hört, so denkt man bis heute an all die Versuche, die mit dem economical man der klassischen Nationalökonomie beginnen und bis in die nationalökonomischen Bücher der Gegenwart hineinreichen: die Versuche, das Wirtschaftsleben als ein Spiel seelisch motivierter menschlicher Betätigungen zu verstehen, im menschlichen Seelenleben den treibenden Kräften nachzuspüren, die den Einzelmenschen zu einem Wirtschaftssubjekt machen und als Wirtschaftssubjekt in dieser oder jener Weise modeln. In besonders umfassender Weise bemüht sich darum heute etwa Sombart: ich habe seinen „modernen Kapitalismus" vor einem Jahrzehnt einmal geradezu unter der Überschrift „Sombarts Wirtschaftspsychologie" besprechen können (*Zukunft* Jahrgang 11), und er hat in der Fortsetzung seines Werkes diese Note noch stärker herausgearbeitet; aber auch Schmollers Lehrbuch (dem ich daraufhin vor einigen Jahren im *Tag* eine Anzeige widmete; 1909, 15. Januar) enthält eine psychologische Einleitung und zahlreiche psychologische Einstreuungen. Immer handelt es sich dabei um jene Art von Seelenkunde, die vielleicht als „Vulgärpsychologie" eine zeitlang gar zu schlecht behandelt worden ist und die jetzt als „verstehende" Psychologie eine vielleicht ebenso exzentrische Stellung und Überschätzung erlebt; um Interpretation des seelischen Lebens und Strebens nach Maſsgabe der persönlichen Menschenkenntnis des Autors, die natürlich auf verschiedenen Linien sehr verschieden fein sein kann — wir beugen uns dem Urteil Sombarts, wenn er über den Bourgeois oder die Kurtisane als wirtschaftliche Funktionenträger schreibt, und wir halten uns wohl eher an einen Schmoller, wenn von den geistigen Eigentümlichkeiten des Verwaltungsbeamtentums oder des alten Mittelstandes die Rede sein soll. Diese Art „verstehender" Psychologie ist ja eigentlich keine Wissenschaft in dem Sinne, daſs sie überhaupt eine Entwicklung zu immer besser geordneten und umfangreicheren Erkenntnissummen aufwiese. Man könnte sagen, sie sei bei Thukydides in ihrer Art so vollkommen wie bei den heutigen, eben weil sie eine exklusiv persönliche Funktion des Autors, in diesem Sinne (nicht im eigentlich ästheti-

schen) eine „Kunst“ ist und vom „Fortschritt“ der wissenschaftlichen Einsichten streng genommen unberührt bleibt, mag der auch hier und da eine Art Garnierung dafür, eine besonders süfse Rosine in den Kuchen liefern.

Nun gibt es aber gewifslich noch eine andere Möglichkeit, Psychologie in Anwendung auf das Wirtschaftsleben zu treiben. Vor einigen Jahren gab der Verein für Sozialpolitik einer seiner grofsen Enqueten den Inhalt und Titel: Berufsschicksal und Berufsauslese der industriellen Arbeiterschaft in Deutschland, und zwar sollten hierüber, wie es ja schon der Begriff einer Enquete eigentlich einschliefst, nicht allgemeine Räsonnements, geboren aus subjektiver Lebensbeobachtung und Menschenkenntnis, angestellt werden, sondern planmäfsige Untersuchungen unter Zuhilfenahme auch aller anwendbaren Methoden der forschenden Psychologie. Max Weber hat diese Aufgabe damals durch eine Artikelserie im *Archiv für Sozialwissenschaft* umschrieben, der er die Überschrift „Zur Psychophysik der industriellen Arbeit“ vorsetzte; gerade schon die Wahl des Namens „Psychophysik“, bei einem so diszipliniert denkenden Verfasser gewifs keine fahrlässige Zufallssache, und doch, dank der verengten Bedeutung, die das Wort im Laufe der Jahrzehnte erhalten hat, nicht ganz einwandfrei, sollte wohl die hier zu verwendende Art von Psychologie besonders scharf von aller vulgären Menschenseeleninterpretation trennen und in ihrer Wissenschaftlichkeit illustrieren. Weber prüfte in diesen Aufsätzen, wie weit die Psychologie in ihrer experimentellen Laboratoriumsarbeit Verfahrungsweisen entwickelt habe, die draufsen im realen Wirtschaftsleben angewendet werden könnten, um bestimmte Probleme klären zu helfen. Hier tat sich also eine ganz andere Art von Beziehung zwischen Psychologie und Wirtschaft auf, und diese Beziehungsart nach allen heute übersehbaren Richtungen ihrer Auswirkungsmöglichkeit hin zu untersuchen, hat das Münsterbergsche Buch sich zum Ziele gesetzt.

Münsterberg ist, wie man weifs, ein subtiler Begriffsanalytiker, soweit, dafs seine „Grundzüge“ über die Begriffsanalyse überhaupt nie hinausgediehen sind, und soweit, dafs ihm gelegentlich unter all zu filigranen theoretischen Sonderungen die grobe Realität zu entgleiten scheint. Er möchte auch hier zwischen der psychologischen Untersuchung wirtschaftlicher Vorgänge und der Anwendung psychologischer Untersuchungsweisen auf wirtschaftliche Vorgänge als zwischen zwei völlig verschiedenen Problemkreisen so scharf als möglich unterschieden wissen. Ja, er dehnt dies auf die ganze „angewandte Psychologie“ aus und statuiert einen Doppelsinn dieses Begriffs, über den man sich Rechenschaft geben müsse: etwas anderes sei z. B. die psychologische Analyse genialer Menschen, etwas anderes die Anwendung psychologischer Ergebnisse auf die Gestaltung des Unterrichts, des Heilverfahrens, der Zeugenbefragung. Beides heifse heute im Durcheinander „angewandte Psychologie“, aber (S. 17) „die angewandte Psychologie kann zu wirklicher Klarheit erst dann gelangen, wenn diese zwei Seiten des Anwendungsbegriffes scharf auseinandergehalten werden.“ Gemach! Ist denn das immer so möglich? Fliefst nicht das Thema, „die Psychologie zu verwerten, um eine vor uns liegende Aufgabe zu verwirklichen“ sehr häufig ohne Grenze in das andere über, „lediglich einen voll-

kommenen abgeschlossenen Tatbestand psychologisch zu erfassen" (S. 16)? Ja, ist nicht dieses vorliegende Buch Münsterbergs geradezu ein Dokument dafür, wie sehr das erste das zweite voraussetzt? Ehe sich aus psychologischen Einsichten therapeutische, pädagogische, forensische — wirtschaftsorganisatorische Folgerungen ziehen lassen, mufs ein Kreis von therapeutischen, pädagogischen, forensischen, wirtschaftsorganisatorischen Tatbeständen untersucht worden sein; unmöglich, oder höchst unheilvoll, etwa aus dem Laboratorium mit studierten Versuchspersonen ans Krankenbett, in die Schulklasse, in den Gerichtssaal, in die Fabrik treten zu wollen, um die dort gewonnenen Resultate nun ohne Zwischenglied in die Praxis zu übertragen. Münsterberg selber setzt uns ja mit der ihm eigenen Klarheit — er ist einer der wenigen Gelehrten, die deutsch zu schreiben wissen — auseinander (S. 8), wie die pädagogische, die medizinische, die forensische Psychologie eigentlich erst von da ab in ihr Eigenleben eintreten, wo ihnen die Schule, die Klinik, der Gerichtssaal die spezifischen Probleme des Erziehungslebens, der Krankheit, des Verbrechens und Zeugnisses liefern. Im Unterschied von der „allgemeinen" Psychologie, die von den Komplikationen des Reallebens bewufstermafsen abstrahiert, um die allgültigen Zusammenhänge und Gesetze des Seelischen zu untersuchen, umspannt die Wirklichkeitspsychologie (spezielle Psychologie, oder wie man sie taufen möge) immer die theoretische Erforschung des in realer Verwicklung und Besonderung sich darbietenden Seelischen und der Anwendung von Ergebnissen dieser Erforschung auf die Änderung, Modelung, Auslese usw. dieses Seelischen. Gewifs wird es oftmals nützlich sein, die psychognostische und die psychotechnische Seite solcher Arbeit zu trennen; jedoch eine prinzipielle Sonderung scheint unmöglich — beide Bezirke werfen sich unablässig die Aufgaben zu, beide schieben sich Zahn um Zahn wechselseitig vorwärts: medizinische Psychologie wird allemal die Untersuchung der am Krankenbett vorgefundenen seelischen Tatbestände und die Verwertung der Untersuchungsergebnisse für die Verhältnisse des Krankenbetts sein, und genau so steht es mit der pädagogischen und forensischen Seelenkunde. Den Schein einer prinzipiellen Unterscheidbarkeit zaubert nur die Auswahl solcher Problemkreise uns vor, innerhalb deren die psychotechnischen Bemühungen immer eng begrenzt sein werden: des Völkerlebens, der genialen Begabungen und ähnlicher. Aber übersehen wir auch da nicht, dafs die Völkerpsychologie heute entscheidende Anregungen von ganz praktischen Bedürfnissen, z. B. von der Kolonisation, der Mission, dem industriellen und kommerziellen Absatzstreben u. a. her empfängt (übrigens auch früher schon, wenn auch in bescheidenerem Ausmafse, empfing) und ihrerseits diesen Gebern Problemlösungen zur praktischen Verwendung in der Völkerbeurteilung und -behandlung zurückgeben zu können hofft; und ein, bei allen spekulativen Exzentrizitäten doch so wichtiger Beitrag zur Geniographie, wie Ostwalds „Grofse Männer", wäre nicht ohne jene Anfrage der japanischen Regierung entstanden, wie es denn möglich sei, geniale Menschen rechtzeitig im wirklichen Leben zu erkennen und entsprechend zu fördern. Die „angewandte Psychologie" ist eine wirkliche Einheit, ihre Arbeit kann freilich bald „gnostisch", bald „technisch" sich nuancieren; und ob dieses oder jenes eine zeitlang oder

immer vorwiegt, das hängt vom Stand der Einzelprobleme, vom Problem werdenden Objekt, endlich von der geistigen Persönlichkeit des Bearbeiters ab. Und für die Einheit der angewandten Psychologie, für die Notwendigkeit und Fruchtbarkeit organischen Ineinandergreifens ihrer Psychognosis und Psychotechnik will ja im Grunde Münsterbergs Buch selber ein werbendes Zeugnis sein; dessen praktischer Forschungsinstinkt sich damit unbekümmert von den Spitzfindigkeiten einer wissenschaftstheoretischen Begriffsspaltung löst und seine zuversichtlichen Wege geht.

2. Seinen materiellen Inhalt zeigt uns Münsterbergs Buch in 3 Hauptabschnitte gegliedert, die von der Auslese der geeigneten Persönlichkeiten, von der Erzielung der bestmöglichen Leistungen und von der Erzielung der erstrebten psychischen Wirkungen handeln. Mindestens die beiden ersten Überschriften erinnern so unmittelbar an zwei Formulierungen, denen wir in der Literatur über das sog. „Taylorsystem" begegnen, dafs die Vermutung nicht grundlos ist, die Darstellung Münsterbergs werde zu einem Teil eine Darstellung der Prinzipien des „scientific management", der von Taylor inaugurierten „wissenschaftlichen Betriebsführung" sein. Und diese Vermutung täuscht nicht. Woraus nicht etwa ein Vorwurf abgeleitet werden soll! Im Gegenteil mufs es hohen Interesses gewifs sein, dieses von Ingenieuren entwickelte und verfochtene industrielle Arbeitssystem, das als erstes sich auf Erkenntnisse der psychophysiologischen Wissenschaft zu gründen beansprucht, von einem psychologischen Fachmanne gewürdigt zu sehen.

Das Taylorsystem fufst auf drei Grundsätzen, die in dieser logischen Koordination allerdings in der ursprünglichen Taylorliteratur nirgends herausgeschält sind (meist werden vier, sechs oder noch mehr Eigenschaften aufgeführt, die dann angewandte Prinzipien und erhoffte Wirkungen durcheinander mischen): es treibt die Zerlegung jeder Arbeitsleistung auf die äufserste Spitze, erstrebt für jede so erreichte einfachste Leistung die zweckmäfsigste Ausgestaltung der technischen Arbeitsbedingungen, und ebenso für jede solche Leistung die sorgfältigste Auslese der dazu tauglichen Arbeiter. Vom dritten will Münsterberg zuerst sprechen.

Er zeigt, wie unvollkommen die Auslese für die Berufe ist: die Berufswahl wird von hundert Zufälligkeiten bestimmt, der junge Mensch kennt von dem zu ergreifenden Beruf meist nur ein paar Äufserlichkeiten, nicht die inneren Anforderungen, und er kennt sich selber psychologisch nur in den gröbsten Begabungen und Defekten und oft genug nicht einmal in denen zuverlässig. So stehen in einem ganz unerhörten Mafse heutzutage falsche Menschen am falschen Platze. Die Folge ist eine Unsumme vergeudeter Kraft und zertrümmerter Lebensschicksale, und die Erkenntnis hiervon läfst eine planmäfsige, wissenschaftlich fundierte Regelung der Berufswahl als eine dringende Aufgabe unserer Zeit erscheinen. In Amerika ist diese Aufgabe seit den neunziger Jahren mit wachsender Klarheit erkannt worden und hat dort zwei Bewegungen, die lautere des „scientific management, und die stillere der „vocational guidance", der Institute für Berufsberatung gezeitigt; jene knüpft an den Namen des Technikers Taylor, diese an den Bostoner Professor Parsons an. Bei aller Wichtigkeit volkswirtschaftlicher und körperhygienischer Momente, die in beide Bewegungen

eingreifen, ist man sich innerhalb beider doch klar, dafs ihr Brennpunkt die psychophysiologische Ermittlung der Berufstauglichkeit bleibt. Infolgedessen haben beide ihr Berufsproblem zum guten Teil psychologischen Instituten zur „Vorbearbeitung“ zugeschoben. Über die Resultate will uns MÜNSTERBERG berichten.

Hier nun scheint mir sofort eine grundsätzliche Ausstellung am Platze zu sein. Auf S. 40 erzählt M. das erste Beispiel einer experimentalpsychologischen Untersuchung, die daraufhin angestellt wurde, um die besten Sortiererinnen von Stahlkugeln zu ermitteln. Das Ergebnis war, dafs schliefslich 35 Frauen bei sogar kürzerer Arbeitszeit dasselbe leisten konnten wie vorher 120, und 80 % mehr Lohn erhielten — aber über die psychologische Untersuchung, die dazu führte, speist uns M. mit den Worten „experimentalpsychologische Messungen, vornehmlich der Reaktionszeiten“ ab. Mehr erfahren wir nicht — während es u. E. doch gerade die Aufgabe des Fachpsychologen gewesen wäre, die verwendete Methodik klar vor uns erstehen zu lassen und kritisch zu besprechen. Nach dem langen Räsonnement über die heute vorherrschenden Mängel bei der Berufswahl enttäuscht diese fragmentarische Kürze in der „meritorischen“ Angelegenheit des Buches doppelt, und die Mitteilung des betriebstechnischen und betriebswirtschaftlichen Ergebnisses: Verminderung der Arbeitskräfte auf fast $^1/_3$, Arbeitszeitverkürzung, Arbeitslohnerhöhung — kann uns nicht dafür entschädigen. Ich betone das, weil der Vorwurf für eine ganze Anzahl der Belege zutrifft, die das M.sche Buch enthält; besonders aber für diejenigen aus dem Kreise des Taylorsystems.

Im folgenden geht M. allerdings zur genauen Schilderung einzelner Verfahrungsweisen über, die in seinem eigenen Institut ersonnen und ausgeübt worden sind. Um das Problem der durch Wagenführer elektrischer Strafsenbahnen verschuldeten Unfälle von Passanten zu klären, stellte M. zunächst eine deduktive Voranalyse an, die den Kern des Problems provisorisch herauszuschälen bestimmt war. Das Entscheidende, so ergab sich aus ihr, müsse wohl eine verwickelte Aufmerksamkeitsleistung sein, die im Strafsenbild die Schnelligkeit der vielen sich bewegenden Einzelphänomene beurteile. Experimente mit verkleinerten Modellen schieden für M. aus, da er, mit Recht wohl, betont, dafs solche Modelle die wirklichen psychischen Vorgänge nicht zu erzeugen vermögen, sondern ganz andere erzeugen, die eben mit der Änderung aller dimensionalen Verhältnisse zusammenhängen. Ein gutes Experiment ist fast nie eine modellhafte Imitation der Wirklichkeit. Vielmehr mufs im guten Experiment die Wirklichkeit immer hochgradig vereinfacht, typisiert sein. Das erreichte M., indem er auf einem quadratisch eingeteilten Kartonblatt ein Gleis und eine grofse Zahl von Quadraten mit schwarzen, eine kleinere mit roten Ziffern einzeichnete; letztere sollten die das Geleise in den nächsten Minuten kreuzendon Passanten (Menschen, Wagen, Autos — je nachdem mit 1, 2 und 3 bezeichnet) darstellen. Der Karton wird in einen Visierapparat drehbar eingeschaltet, so dafs die roten Ziffern unerwartet ins Blickfeld eintreten, und diejenigen von ihnen, die als Gefahrobjekte beurteilt werden (dank ihres bestimmten Abstandes vom Geleise und der in den Ziffern 1, 2, 3 ausgedrückten Schnelligkeit, mit der sie sich auf das Geleise zu bewegen),

müssen ausgerufen werden. Analog dem Fahren eines Wagens kann der Karton schneller oder langsamer bewegt werden. Als brauchbare Durchschnittsleistung ermittelte M. eine solche, bei der nicht mehr als 5 Fehler gerufen werden, wenn die ganze Kartonserie sich so schnell bewegt, dafs sie in 400" abgelaufen ist, und nicht mehr als 15 Fehler bei einer Abrollzeit von 300". Die Versuche schienen ihren paradigmatischem Wert besonders dadurch zu gewinnen, dafs ihre Resultate sich in der Hauptsache mit den Erfahrungen deckten, welche die Strafsenbahngesellschaften an ihrem Führermaterial gesammelt hatten; und M. glaubt sich zu dem Schlusse berechtigt, dafs eine solche experimentelle Prüfung geeignet sein würde, schon heute etwa 25 % der angestellten Führer als zu unfallsgefährlich von ihrem Berufe auszuschliefsen.

Im allgemeinen wird ja für diese Schlufsfolgerung aus dem Laboratoriumsexperiment auf die praktische Tauglichkeit grofse Vorsicht geboten sein. Bei zahlreichen Menschen hängt die psychophysische Leistung in hohem Mafse von der Eigenart der Aufgabestellung ab. Die Geistesgegenwart im Examen deckt sich keineswegs mit der im Leben; die reale Situation ist für den einen eine Erschwerung, für ebensoviele andere aber eine Erleichterung der Aufgabe gegenüber der vexierenden Befragung und „Prüfung". Dazu kommt, dafs die von M. gestellte Aufgabe in einzelnen Fällen (was er übrigens selber andeutet), wie bei der Prüfung der für den Schiffsoffizier erforderlichen Entscheidungsraschheit in gefährlichen Situationen, nur einen ganz kleinen Pflichtenkreis des fraglichen Berufs umspannt —, wer möchte die Eignung zum Schiffsoffizier ausschliefslich von dieser Art Geistesgegenwart abhängig machen! Ebensowohl könnte man sagen, einem Kapitän tue vor allem jene Charakterstücke not, die sich den Rekordzumutungen des Reeders und der darin gegebenen Gefahrenquelle unbeugsam verschliefse. M. hat recht, wenn er auf die Verkennung der realen Verhältnisse hinweist, die zwar eine minutiöse Untersuchung der Farbentüchtigkeit, aber keine entsprechende der Hörtüchtigkeit verlangt, wo doch, z. B. für die richtige Lokalisation von Nebelhornsignalen, die zweite mindestens so wichtig sein kann wie die erste. Aber das sind mehr Fragen aus dem sinnesphysiologischen Gebiet, die zu dem Thema „Psychologie und Wirtschaftsleben" nur mit einiger Gewalt hinübergezogen werden können. Die Schwierigkeiten eindeutiger Auslegung der experimentellen Befunde konzentrieren sich im Bereich der Untersuchung eigentlich geistiger Funktionen, und wir hoffen auch M.s Meinung zu treffen, wenn wir zwar die anregende Bedeutung seiner Experimente vollauf würdigen, vor praktischen Schlufsfolgerungen, die über die wirtschaftliche Existenz Tausender entscheiden, aber warnen möchten, bis durch jahrelang fortgesetzte Vergleichung der praktischen Erfahrung mit den Ergebnissen des Laboratoriumsversuchs wirklich halbwegs sichergestellt ist, dafs die Beurteilung aufgemalter Ziffern auf einem sich drehenden Kartonstreifen sich mit jener von wirklich herankommenden Geh- oder Fahrsubjekten auf einer wimmelnden Strafse deckt — dafs beide Anwendungen der nämlichen psychophysischen Funktion in verschiedenen Situationen sind und dafs die Verschiedenheit der Situationen keinen wesentlichen Einflufs auf die Anwendungsfähigkeit der betreffenden Funktionen ausübt.

Viel geeignetere Versuchsfelder scheinen uns alle Beschäftigungen zu sein, die psychophysisch im elementareren Sinne sind, bei denen es sich also z. B. um das sehr rasche Einordnen von Zetteln (S. 75), um das Auffinden von Kontakten (wie im Telephonbetrieb, S. 63—71) und ähnliches handelt. Wir geben M. völlig Recht, wenn er feststellt, dafs hier Übung und guter Wille eine bestimmte Veranlagung niemals ersetzen können, und dafs eine rechtzeitige Prüfung, ob diese Veranlagung gegeben ist, Tausende von Individuen vor nutzloser Einarbeitung, nervenzerrüttendem Kraftaufwand und dem doch unvermeidlichen Geschick der Entlassung wegen Untauglichkeit zu bewahren vermag. Auch hierbei bleibe es dahingestellt, ob die von M. verwendeten Methoden schon heute als die endgültigen angesprochen werden können. Das wird er ja selber nicht für sie in Anspruch nehmen wollen, dafür ist auch die Zeit ihrer Erprobung viel zu kurz, bei aller Fülle von experimenteller Erfahrung, die sich in einem Institut von solcher Ausdehnung und Ausstattung, wie in dem der Harvard-Universität, auch in verhältnismäfsig knapper Frist sammeln läfst.

Aber durch die Ausführungen über diese Fragen wetterleuchtet doch auch ein Problem, an dem wir nicht vorüber können, das an dieser Stelle schon klar umrissen sein will. Es gibt heutzutage bereits zahlreiche betriebliche Funktionen, bei denen es auf nichts weiter als auf die zahllose von Malen am Tage wiederholte, möglichst rasche und exakte Ausführung einer psychophysischen Elementaraktion ankommt. Die Stahlkugelsortiererinnen, die Zettelordnerinnen, die Bleistiftpackerinnen, die Telephonistinnen sind Beispiele dafür. Die Steigerung der Anforderungen an den Dienst, die vom Konsum ausgehen, erzwingen die Notwendigkeit, diese Aktionen mit dem möglich geringsten Zeitaufwand zu vollbringen. Gut. Ist es aber unser unausweichliches Schicksal, dafs alle menschliche Tätigkeit in diese Form übergeführt werde? Die Antwort auf diese Frage wird schliefslich von der Weltanschauung des einzelnen diktiert; jedoch scheint es mir eine nicht unbedenkliche Position zu sein, in die sich unsere Wissenschaft ungerufen begibt, wenn sie die Initiative ergreift, die Betriebsleiter darauf aufmerksam zu machen, dafs sie ihre Aufmerksamkeit ganz verkehrterweise auf so antiquierte Qualitäten des Arbeiters, wie Fleifs, Klugheit, Ehrlichkeit, Friedfertigkeit usw. richten, während sie die zweckmäfsigere Auslesemöglichkeit nach den Abstufungen der psychophysischen Reaktionsgeschwindigkeit, der elementaren Auffassungskonstanten und ähnlichem mehr ignorieren. „. . . tritt nun doch mit ganz unerwarteter Stärke das Gefühl der Betriebsleiter hervor, dafs hier in der Tat ein für das Wirtschaftsleben aufserordentlich Wichtiges und Bedeutsames berührt sei. Von den verschiedensten Seiten wurde die Bereitschaft bekundet, das Anstellungsproblem unter dem psychologischen Gesichtswinkel zu studieren . . .“ (S. 74). Es mag wohl sein, dafs unter diesem Gesichtswinkel der eine oder andere zweckentsprechend beschäftigt werden kann, dem sonst die Kündigung sicher gewesen wäre, weil er an seinem ersten Platz der Leistung nicht gewachsen war. Aber M.s Optimismus, dafs dies der eigentliche, der durchgehende Erfolg der Einführung einer „konsultierenden Psychologie“ (wie er es nennt) in die Betriebe sein werde, scheint uns doch auf gar zu amerikanischen Füfsen zu stehen. Er hat uns nicht

verraten, was aus den 85 Kugelsortiererinnen wurde, die sich als überflüssig erwiesen, da 35 durchs psychophysische Experiment ermittelte das Gleiche leisten konnten, wie vorher 120. Nun will er freilich solchen Katastrophen wie der Entlassung von 85 zugunsten von 35 vorbeugen, indem er die 85 davor bewahrt, sich überhaupt dem Kugelsortieren zuzuwenden. An ihnen soll eine andere Fertigkeit ermittelt werden, zu der sie besonders taugen. Gut; allein wer sieht nun nicht, in welche Skylla diese Methode fällt, indem sie die Charybdis umsteuern will? Sie beschleunigt die Tendenz, jeden Einzelnen zu bewerten und zu plazieren nach Mafsgabe einer höchst zerlegten, höchst primitiven psychophysischen Tätigkeit, in der er es am weitesten bringen kann; sie beschleunigt damit die Tendenz zur aufs Äufserste getriebenen Arbeitszerlegung, „Arbeitszerstücklung“ [1] im allgemeinen. Um für jeden den Platz ausfindig zu machen, auf dem er psychophysisch das Meiste leisten kann, mufs der Betrieb selber in seine elementarsten Bestandteile atomisiert werden. Und damit stehen wir im Taylorsystem.

3. Eingangs des Abschnitts, der von der bestmöglichen Leistung handelt, entwickelt M. allerdings den Standpunkt, dafs die „Psychotechnik“ nicht das Recht habe, kulturpolitische Fragen zu entscheiden; vielmehr hat sie „ihre Aufgabe einfach von dem Kulturkreis zu übernehmen, in dem sie wirkt ... und nur zu fragen, durch welche Mittel die Verwirklichung der Wünsche erfüllt werden kann.“ Wir wollen ihm diesen Standpunkt, über den sich streiten liefse, einmal unangefochten konzedieren. Aber wir fordern dann Konsequenz; die Psychotechnik soll nicht blofs fragen, man erwartet ja von ihr vor allem Antworten, und in diesen Antworten soll sie nicht den „Wünschen“ zuliebe, die herangetreten sind, allerlei verschweigen. Sie soll sich selber auch klar darüber sein, ob sie ein Problem in ganzem Umfange, oder nur Fragmente davon aufnimmt; und die Stellung der konsultierenden Psychologen, die sich immer nur gerade die Fragen stellen liefsen, die dem Betrieb in den Kram passen, würde bald eine berufsethisch recht zweideutige sein — etwa ähnlich der Stellung solcher Fabriksärzte, deren Gesichtspunkt nur die momentane Arbeitsfähigkeit eines Kranken wäre. Hier liegt die Kernfrage des ganzen Taylorsystems, an das sich dieser Abschnitt des M.schen Buches besonders eng anlehnt.

Man kann sich das an einem nicht der Wirtschaftspsychologie entlehnten Exempel unbefangen klarlegen. Die experimentellen Schlaftiefe-Untersuchungen haben bekanntlich zur Unterscheidung zweier Schläfertypen geführt, die dann auch in dem Tagesgang ihrer Wachleistungen sich verschieden verhalten. Die einen haben ihre gröfste Frische in der ersten Tageshälfte („Morgenarbeiter“), und steuern in der zweiten spontan auf die Müdigkeit und Ermüdung zu, die zum zwingenden Schlafbedürfnis führt; ihre Schlafkurve zeigt jene charakteristische Haupttiefe im Anfang und die nur von einer leichten Morgenvertiefung unterbrochene weitere Verflachung. Die anderen sind in der ersten Tageshälfte wenig leistungsbereit, sie werden

[1] Vgl. meine Untersuchung: „Die Arbeitsteilung im geistigen Leben“, *ArSoWi* **35, 36**, Abschn. I.

erst in der zweiten sozusagen „wach" und erleben in den Abendstunden den Gipfel ihrer Leistungsfähigkeit; ihr Schlaf ist gerade im Anfang unruhig und wenig tief, und die Morgenvertiefung ist sehr ausgeprägt. („Morgenschläfer, Abendarbeiter".) Daraus würde zunächst anscheinend nur folgen, dafs man sich bemühen müfste, jeder der beiden Gruppen die ihrer Veranlagung adäquate Arbeitsverteilung zu verschaffen: die „Abendarbeiter" also in Abendarbeit einzustellen, in der allein sie ihr bestes an Leistung herzugeben vermögen. Und doch würde diese Folgerung höchst verhängnisvoll sein. Denn die pathopsychologische Empirie lehrt, dafs dem Abendarbeitertypus die Tendenz anhaftet, sich immer exzentrischer in seiner Richtung fortzuentwickeln, die Leistung immer ausschliefslicher in die Nacht zu verlegen und in den Tag hineinzuschlafen — wobei sich in zunehmendem Mafse Symptome einer pathologischen Alteration, nervöse Erschöpfung, immer tiefergreifende Schlafstörungen und ähnliches ergeben. Der zweite Typus erweist sich damit als ein durch seine Eigentümlichkeit gefährdeter, und es ist praktische Pflicht ihm entgegenzubremsen, alles aufzubieten, um den „Abendarbeiter" von Abendarbeit abzuhalten und ihn zur Ausnützung der ersten Tageshälfte zu erziehen, wobei sich zu ergeben pflegt, dafs die Disposition in viel stärkerem Mafse subjektiv als objektiv, vielmehr Unlust als Unfähigkeit zu Morgenarbeit ist. Hier korrigieren also lange Beobachtungen des Pathopsychologen eine Folgerung, die dem Nichts-als-Experimentalpsychologen unabweisbar scheinen möchte — die Entwicklung straft Lügen, was aus dem blofs momentanen Versuch heraus so bestechend plausibel erscheint. Und das eben ist die Möglichkeit, die den Taylor-Aposteln überhaupt nicht einfällt. Die Eventualität einer fortschreitenden konstitutionellen Übermüdung beim Arbeiten nach ihren Rezepten beunruhigt sie umso weniger, als sie sich sogar in Sachen der momentanen, auf die Einzelleistung folgenden Ermüdung ihre Aufgabe aufserordentlich leicht machen: mit ihnen leider auch unser Autor.

Schon auf S. 98 geraten wir in die Untersuchungen der Führer des scientific management hinein. Gilbreth und Taylor haben das Mauern und das Schaufeln planmäfsig untersucht. Es ergab sich: wenn man alles, Stellung oder Sitz, Material, Werkzeuge, vorzüglich aber die Bewegungen und die Bewegungspausen minutiös zweckentsprechend gestaltet, so können 30 Maurer leisten was sonst 100, 140 Schaufler was sonst 500 leisteten: ohne gröfsere Ermüdung. Dieses „ohne gröfsere Ermüdung" kehrt nun immer wieder, bei Münsterberg so gut wie bei Taylor, aber nirgends erfahren wir, in welcher Weise der Ermüdungsgrad denn eigentlich festgestellt worden sei? Dabei heifst es auf S. 107: „wer die Leistungen studiert, wird beispielsweise sich mit dem Problem der Ermüdung auseinandersetzen müssen". Aber wir suchen vergeblich nach dieser Auseinandersetzung, die eigentlich das A und O für die Beurteilung des Taylorsystems wäre. Auf S. 109 wird erzählt: „Die Arbeiter lernten mit einer Hand den Stein von dem zugetragenen Steinpaket mit einer direkten Schwungbewegung zu seinem Platz und der Mauer zu schwingen und gleichzeitig mit der anderen Hand den Mörtel für den nächsten Stein bereits aufzutragen." Dann weiter: „Die Gesamtbewegung ist natürlich

etwas schwieriger und verlangt daher ein etwas längeres Lernen; sobald sie aber erlernt ist, ergibt sich eine ganz aufserordentliche Ersparnis an psychophysischer Energie und ein grofser wirtschaftlicher Gewinn.“ Das letzte glaubt man gerne; womit aber die behauptete Ersparnis der psychophysischen Energie gemessen worden ist, davon erfährt man nichts. Bei Münsterberg, der es Taylor und Gilbreth nacherzählt, so wenig wie bei diesen Autoren selber. Es scheint, die exakte Betriebspsychophysik habe sich in der Ermüdungsfrage bei den gröbsten empirischen Feststellungsmitteln beschieden: beim Augenschein, oder den Angaben der Arbeiter oder der Leistungssteigerung. Dafs alles dreies trügen kann, sehr oft trügt — auch die Leistungssteigerung, die durch motorische Erregung in der Phase der Ermüdung erzeugt werden kann — gehört zum Alphabet der klassischen Arbeitspsychophysik. Wir verkennen nicht, wie fesselnd die Untersuchungen über Bewegungsoptima sind, die M. auf diesen Blättern berichtet; aber immer und immer wieder suchen wir vergeblich nach dem Beweise, dafs die Ermüdung z. B. beim zweckmäfsigen Einfalten von 20000 Briefen in derselben Zeit, in der auf weniger zweckmäfsige Weise vorher 5000 eingefaltet wurden, nicht gröfser oder gar geringer ausfalle. Es wird uns zugemutet, das einfach zu glauben: wie gesagt, bei allen Autoren des scientific management.

Auf S. 127 beginnt ein Unterkapitel: „Ermüdung“. Es hat 5½ Seiten. Nun kommt der Aufschlufs, hofft man. Vergeblich. Wir erfahren zu unserer Verblüffung, dieses Gebiet, die Ermüdungsprobleme, sei so ernsthaft durchgearbeitet dafs sich ein besonderer Hinweis auf die Wichtigkeit der Fragestellung erübrige! Und nun plaudert der Autor, interessant wie stets, vom 8-Stundentag, vom Zusammenhang zwischen Ermüdung und Unfällen, wir begegnen Taylors berühmt gewordener Untersuchung, durch die er feststellte, dafs Metallträger statt 12½ Tonnen 47½ pro Tag schleppen können, wenn eine gewisse Verteilung von Leistung und Ruhe eingehalten wird, „ohne dafs sie stärker ermüden“. Schliefslich wird sogar auf die Verschiedenheit von Ermüdung und Müdigkeit hingewiesen, und wir scheiden von diesem Abschnitt mit der Kenntnisnahme der Feststellung, dafs die ganze wissenschaftliche Ermüdungspsychophysik für den Arzt und Lehrer bis heute brauchbarer sei als für den Fabrikleiter. Aber welche Messungsmethodik den Ermüdungs- und Frische-Feststellungen der Taylor-Experimentatoren zugrunde gelegt worden sei — ob man die geringere Ermüdung lediglich aus der quantitativen Leistungssteigerung der in Frage stehenden Arbeit selber abgelesen, oder aus Müdigkeitsangaben der Arbeitenden, oder aus einer Kombination von beidem erschlossen, oder ob man sie etwa durch stundenweis eingeschaltete Kontrollversuche ergographischer, ästhesiometrischer, kombinatorischer, additioneller oder sonstwelcher Art unabhängig von subjektiven Zeugnissen und unabhängig vom Gang der Hauptarbeit ermittelte: das bleibt uns vorenthalten.

Zu Unrecht. Über diese Dinge wird das Buch M.s in einer ferneren Auflage zu sprechen haben, wenn er nicht umgekehrt vorzieht, alle Bezugnahme auf Untersuchungen der Scientific-Management-Apostel zu streichen. Denn es geht nicht an, dafs man für die Ausfindigmachung der Mittel zur besseren Ausnützbarkeit psychophysischer Möglichkeiten im Dienste

wirtschaftlicher Ziele die Mitarbeit der exakten Experimentalpsychologie fordert, für die Wirkungen aber, die von der gewünschten Arbeitsweise auf den arbeitenden Menschen ausgehen, sich an die alten vulgärpsychologischen Indikationen hält. Die Inkonsequenz einer solchen Verschiedenheit wird durch die auf die Spitze getriebene Exaktheit, mit der die Taylorleute die Arbeitsmittel umzugestalten suchen, doppelt und dreifach unterstrichen. Wenn sie, die Ingenieure, das nicht selber empfinden, so ist es doch wohl gerade die Mission des Psychologen, den sie brauchen, sie mit aller Deutlichkeit darauf zu stofsen.

4. Den „wichtigsten und fruchtbarsten Problemkreis" erwartet unser Autor allerdings erst dort, wo die Psychologie mit ihren Untersuchungen in den Dienst der Befriedigung wirtschaftlicher Bedürfnisse eintritt — in den Dienst der Konsum-, nicht der Produktionsfragen also. Die Aufgabe, ein bestimmtes „seelisches Verlangen zu stillen" (S. 144), eben das „wirtschaftliche", kennzeichnet am wesentlichsten alle Wirtschaftsvornahmen. Die Psychologie dieser Aufgabe ist bisher meist spekulativ, etwa in den Werttheoremen der Nationalökonomen, den Sozialethiken der Philosophie angefafst worden, „unpsychologisch" wie M. das nennt, sinnvoll-verstehend anstatt ursächlich-erklärend, und experimentale Anläufe finden sich nur ganz vereinzelt und fragmentarisch, meist überhaupt blofs in Gestalt von Schlüssen aus anderen Experimenten auf wirtschaftliche Verhältnisse, z. B. wenn man für das seelische Empfinden eines Vermögenszuwachses das Webersche Gesetz als geltend annahm, derart, dafs sich ebenso freut und bereichert fühlt, wer zu 1 M. ein Zehnpfennigstück, wie wer zu einer Million einen Hunderttausendmark-Scheck geschenkt erhält.

M. berichtet zuerst über Experimente, in denen die Wirkung von Inseraten untersucht wurde. Es ergeben sich etwa folgende Regeln: Die 4malige Wiederholung einer $^1/_4$seitigen Anzeige prägt sich dem Gedächtnis $1^1/_2$mal stärker ein, als eine 1malige ganzseitige Anzeige; eine $^1/_4$seitige Anzeige rechts oben hat den doppelten Einprägungswert als eine gleich grofse links unten usw. (Doch kreuzen mancherlei Komplikationen dieses Schema: S. 156/157). Ähnliche Versuche wurden zur Psychologie der Schaufensterauslage unternommen; exakteres wird über deren Resultate nicht mitgeteilt, und überhaupt geht M.s Darstellung von hier ab mehr in eine Art Plauderton über, in dem er von Versuchsmöglichkeiten, von begonnenen, aber noch im Flufs befindlichen Experimenten, von empirischen Triks erzählt (ein Warenhaus soll z. B. das Budget der Warenzusendung dadurch erheblich heruntergedrückt haben, dafs es durch die Verkäuferinnen den Kunden nicht mehr die frühere Frage stellen liefs: Dürfen wir es schicken? sondern die andere: Nehmen Sie es mit?) Er plaudert hier, zwischen S. 159 und 173, mehr „sinnvoll-verstehend" als dafs er kausal-erklärende Untersuchungen übermittelte, und er scheint uns doch damit faktisch die Anerkennung zu vollziehen, dafs diese Art der Erfassung des Seelischen nicht so sehr „unpsychologisch" als eben in einer bestimmten Weise psychologisch, wenn auch unexakt, vielleicht könnte man sagen: vor-exakt ist.

5. Im Schlufskapitel wirft M. einen Blick auf die künftige Entfaltung des Forschungszweiges, der er durch sein Buch dienen will. Er betont,

wie das wirtschaftspsychologische Experiment nicht dauernd im Laboratorium bleiben könne, sondern eigentlich in die Betriebsstätten selber auswandern müsse — sei doch auch das pathopsychologische in die Krankenanstalten, das pädagogische in die Schulzimmer gegangen. Aber er verkennt nicht die ungleich gröfsere Schwierigkeit, die Fabrik und Warenhaus einer Experimentaluntersuchung darbieten, verglichen mit Krankensaal und Schulklasse, und er fordert darum die Errichtung besonderer Institute für angewandte Psychologie, in denen physiologisch, nationalökonomisch und psychologisch geschulte Kräfte sich vereinen. Auf der anderen Seite sollen die Betriebe „konsultierende Psychologen" anstellen, deren Aufgabe es wäre, gleichsam zwischen jenen Forschungsinstituten und der Praxis die Brücke zu schlagen: Den Instituten die in der Praxis sich darbietenden Probleme zur Bearbeitung hinzureichen, und ihre Lösung dann in die Praxis wiederum umzusetzen.

Dafs die Position dieser konsultierenden Psychologen manche Versuchungen und Gefahren in sich trägt, verkennt M. keineswegs. Aber darin wird er wohl im Recht zu lassen sein: die Charakterschwäche Einzelner, die mit ihren Gutachten den Betrieben gefällig wären, kann nicht die ganze Institution diskreditieren. Anders steht es mit der Erwägung, in die das Buch ausklingt, und in der M. die Wertebenbürtigkeit wirtschaftlichen Schaffens mit wissenschaftlichem, künstlerischem, staatspolitischem usw. proklamiert: „Man kann eigennützig an den Aufgaben der Wissenschaft und Kunst und Politik arbeiten, und man kann uneigennützig dem wirtschaftlichen Fortschrift seine Kräfte widmen." Darum brauche man auch nicht zu besorgen, dafs die Wissenschaft an Würde einbüfse, wenn sie sich in den Dienst wirtschaftlicher Probleme, so gut wie pädagogischer, strafrechtlicher, gesundheitlicher stelle. Die wissenschaftliche Psychologie habe nichts zu verlieren und viel zu gewinnen, wenn sie der Nation helfe, „in der Werkstätte der Weltwirtschaft dazustehen in vollster Leistungsfähigkeit und in reichster Entfaltung ihrer seelischen Kräfte."

Wir lassen es dahingestellt, ob man wirtschaftliche (nicht zu verwechseln mit wirtschafts*politischer* u. dgl.!) Tätigkeit ohne Eigennutz verrichten kann, ob hier nicht eine Negatio principii vorliegt, eine Selbstverleugnung des Begriffs, verleitet durch die leider nur zu unbestreitbare Tatsache, dafs man Wissenschaft, Kunst, Politik *mit* Eigennutz („wirtschaftlich"?) betreiben kann. Aber Münsterberg scheint uns in diesem Schlufsplaidoyer und überhaupt gegen den Schlufs seines Buches hin eine Abkehr von den Grundsätzen zu vollziehen, die er im Eingang und im Laufe seiner Darstellung wiederholt verkündete. Auf S. 25 lasen wir, der Psychotechniker habe *nicht* zu prüfen, „ob die weitgehende Arbeitsteilung selbst den Idealzustand der Gesellschaft darstellt"; der Psychotechniker müsse sich klar sein, „dafs er kein Recht hat, der Gesellschaft ökonomische Ziele zu empfehlen". Aber auf S. 150 lasen wir überrascht, man könne zwar die Psychotechnik so wenig dafür tadeln, wenn sie zu wertwidrigen Aufgaben mifsbraucht werde, wie die Chemie für Bombenattentate — aber „im *eigentlichen* Begriff der Psychotechnik liegt durchaus die Beziehung auf die *wertvolle* Aufgabe", die, der „Nation" zu helfen, dafs sie in der Welt-

wirtschaft dastehe, in reichster Entfaltung seelischer Kräfte". Nun, wenn dieses Berufsbewufstsein den Psychotechniker erfüllen soll, dann ist darin doch seine Stellungnahme zu bestimmten ökonomischen Zielen enthalten. Denn dieses „Dastehen" ist ein bestimmtes ökonomisches Ziel, dem sehr wohl ganz abweichende ökonomische Ziele entgegengesetzt werden können. Man würde uns mit Recht der Kleinigkeitskrämerei bezichtigen dürfen, wenn wir den offenbaren Widerspruch, in den MÜNSTERBERG hier gerät, um des Widerspruchs willen ankreideten. Nichts wäre pedantischer. Aber darum geschieht es nicht, sondern weil in diesem Widerspruch die geistige Wunde dieses in allen Einzelheiten so interessanten Buches noch einmal aufs deutlichste fühlbar wird — die, um es mit einem Wort zu sagen, amerikanistische Tendenz.

Der Psychotechniker darf bald um die wirtschaftlichen Ziele sich kümmern, und bald hat er sie zu ignorieren. Er darf sich um sie kümmern, solange er sie billigt: solange er jenen amerikanischen Optimismus sich bewahrt, für den die wirtschaftliche Prosperität ein Selbstzweck ist, dem alle, aber auch alle anderen Rücksichten untergeordnet werden dürfen. Aber die wirtschaftlichen Ziele gehen den Psychotechniker in dem Augenblicke nichts mehr an, wo er beginnt sie zu mifsbilligen, an ihrer Güte zu zweifeln. Dann sinkt er in die Stelle des konsultierenden Psychologen engsten Sinnes zurück; dann hat er die Probleme zu nehmen, die ihm gereicht werden, und ihre beste experimentale Lösung zu erwirken.

Aus dieser Doppelstellung wird auch MÜNSTERBERGS eigentümliche Haltung gegenüber dem Taylorsystem erklärlich. Es ist an seinem ganzen Buche vielleicht der allerwundeste Punkt, dafs er die Vorzüge dieses Systems in helles Licht rückt: dafs er die Arbeiten, die dem System zugrunde liegen, ohne eine Silbe der Kritik übernimmt, zitiert, verwertet, sich also gewissermafsen mit ihnen identifiziert — dafs er aber sowenig wie von den Mängeln dieser Arbeiten von den Nachteilen des Systems das Mindeste sagt. Anläfslich der Auslese der geeignetsten Arbeiter heifst es (S. 39): „die Steigerung der individuellen Arbeitsfreude und persönlichen Befriedigung an der individuellen Gesamtlage gehört notwendig zu den indirekten Hilfsmitteln des revolutionierenden Verfahrens" (d. h. des scientific management), und er fährt fort: „das Ziel wird erreicht durch die verschiedensten Umgestaltungen in der Arbeitsteilung, und zwar nicht nur in der Arbeitsteilung der Arbeiter, sondern auch in der zwischen Arbeitern und Arbeitsleitern . . ." Auf S. 142 wird dann diese Arbeitsteilungsseite des Systems wiederum gestreift, sie wird in ihren wirtschaftlichen Konsequenzen berücksichtigt (Vervielfältigung der Aufsicht, z. B. Versiebenfachung der „Meister", dann: „dem Arbeiter soll jede Entscheidung über die Methode der Arbeit, über die anzustellenden Bewegungen, Stellungen, Unterbrechungen, Rhythmen und Reihenfolgen der Tätigkeit entzogen werden und statt dessen soll er eine bis in die feinsten Einzelheiten durchgeführte Anweisung erhalten") — es wird auch gesagt, dafs es eine psychologische Frage sei, wieweit die psychophysische Leistung des Arbeiters durch diese „Entlastung von jedem Überlegungsprozefs" gesteigert werde; und nun geht es weiter: diese psychologische Frage sei „sauber" zu trennen von der „sozialen Frage, inwieweit es wünschenswert ist, dafs der Arbeiter als solcher

noch mehr von der geistigen Arbeit getrennt wird ... den Psychologen als solchen berührt diese soziale Seite nicht".

Ja, und wenn es dem Psychologen nun doch einfällt, daſs 7 Seiten später derselbe Münsterberg für ihn „durchaus die Beziehung auf die wertvolle Aufgabe" proklamiert?

Dann wird der Autor ihm vielleicht antworten, er habe das „wertvoll" ausdrücklich eingeschränkt auf „wirtschaftlich wertvoll".

Aber wir entgegnen: was heiſst wirtschaftlich wertvoll? Heiſst es dasjenige, womit der Unternehmer für den Augenblick am meisten Geld verdient; oder heiſst es dasjenige, womit man die stärkste Expansivkraft der Unternehmungen entfalten kann, oder dasjenige, wobei die verschiedenen Wirtschaftszweige im besten Gleichgewicht zueinander sind, oder dasjenige, wobei alle Wirtschaftssubjekte: Unternehmer, Angestellte, Arbeiter und Verbraucher sich am wohlsten fühlen usw.? Mag es heiſsen, was es wolle: daſs eine geht nicht an, das die Psychologie sich unbesehen die Aufgaben als wertvolle reichen lasse, die ein paar Betriebsleiter für besonders wertvoll halten, und daſs sie sich dann damit abfinde, alle weiteren Wertprobleme dieser Aufgaben „berührten" sie nicht. Ins Konkrete übersetzt: dies eine geht nicht an, daſs der Wirtschaftspsychologe, wie ihn Münsterberg sich denkt, voll jenes Enthusiasmus, den Münsterberg in den Schluſssätzen seines Buches von ihm erwartet und der ja auch zu fruchtbarem Forschen nötig ist, alle Probleme des scientific management untersucht, die den Betriebsleitern am Herzen liegen, und alle ignoriere, die ihnen unbequem werden könnten. Die Frage, wieweit die psychophysische Leistung ohne stärkere Ermüdung durch Entlastung von allen eigenen Überlegungen gesteigert werden könne, läſst sich von der anderen, wieweit eine solche Trennung des Arbeiters von aller selbsteigenen Überlegung wünschenswert sei, nur dann „sauber" trennen, die zweite Frage geht als eine „soziale" den Psychologen nur dann nichts an, wenn man einen Typus des abgezogenen Experimentalpsychologen zugrunde legt, der darauf verzichtet hat, sich seine Forschungsprobleme selber zu stellen, auszurichten, zu begrenzen, und der nur noch die ihm zugeworfenen „bearbeitet". Aber die saubere Trennungsmöglichkeit verschwindet, sowie der Wirtschaftspsychologe sich als Vollpsycholog fühlt; denn dann wird er es sich nicht nehmen lassen, auch auf die z. B. sozialpsychischen Effekte hinzublicken, die eine weitgetriebene Entgeistigung des gewerblichen Arbeitsprozesses, eine Atomisierung jeder handarbeiterlichen Leistung, ihre Überwachung von Meistern mit Fünftelsekundenuhren in der Hand und ähnliches mehr, nach sich ziehen mag; er wird also ebensoviel ihn angehend etwa die Frage betrachten, ob die quantitative Steigerung der psychomotorischen Leistung nicht durch wachsende Entfreudung überkompensiert werde — und er wird sich das Aufrollen solcher Fragestellungen um so weniger verbieten lassen, als er gewahr wird, daſs ihm alle „unpsychologischen" Seitenblicke erlaubt sind, sofern sie für die Pläne des scientific management ausfallen, und daſs die saubere Trennung nur verlangt wird, sowie ein Bedenken gegen diese Pläne befürchtet wird, denn die Taylorautoren reden furchtbar viel „Unpsychologisches" über alle möglichen „menschlichen" Wirkungen ihres Systems, nur eben ausschlieſslich Günstiges, Rosiges, Optimistisches.

Es käme schliefslich nicht darauf an, ob wir den sublimierten Experimentalpsychologen, der die Fragen aus der Fabrik und dem Warenhause bezieht, um sie zu lösen, „wünschen“ oder nicht. Er ist aber objektiv unmöglich, denn in ihm würde die Psychologie selber sich ad absurdum führen. Es gibt eine fortgeschrittene Spezialisierung auch in der Forschung, aber sie kann der Natur der Sache nach niemals bis dorthin getrieben werden, wo sich Probleme und Methoden voneinander trennen,[1] das mag höchstens in einzelnen karikaturalen Exemplaren vorkommen. Die nächste Zukunft der Seelenwissenschaft vollends strebt ersichtlich gar nicht zur Spezialisierung, sondern zur Konsolidierung; es gibt heute Experimentalpsychologen, die nicht viel mehr als dies sein können, weil sie die Lehrbürde einiger fremden Disziplinen schleppen müssen, aber über ein Kleines wird diese Bürde von ihnen genommen sein, und sie werden dann die ganze Psychologie umspannen, Sozial-, Kriminal-, Pathopsychologen mit sein dürfen. Vor allem drängt die Seelenwissenschaft auch nach Verknüpfung von „verstehender“ und „erklärender“ Psychologie. Beide sind eben nicht zu trennen; die eine reicht beständig der anderen Fragen hin, empfängt welche von ihr, und selbst das simpelste Experimentalresultat kann nur durch verstehendes Erfassen richtig ausgedeutet und zu kausal erklärendem Werte erhoben werden. In der Trennung dieser beiden psychologischen Verfahrungsweisen jagt Münsterberg, wie noch mancher andere, einem Phantom nach; und sein wirtschaftspsychologisches Buch zeigt uns, dafs dieses Phantom keineswegs harmlos ist, dafs es seine Gefahren in sich birgt.

Man lese doch etwa nur seine Ausführungen über die Monotonie. Diese 10 Seiten sind ein geradezu klassischer Beleg dafür, wie in Münsterberg selber der vulgär verstehende und der experimental untersuchende Psycholog ineinander greifen, ineinander greifen müssen, um etwas zutage zu fördern. Aus der „popularpsychologischen“ Betrachtung des Monotonieproblems in Leben und Fabrik spitzt sich Schritt für Schritt das untersuchungsreife Problem zu; aber die Experimentalergebnisse müssen, um verständlich zu werden, selber wieder durch ganz popularpsychologische Befragungen und — Interpretationen erleuchtet werden! Ja, so ist es eben immer und überall. Und Münsterbergs ganzes Buch wäre bei weitem nicht so fesselnd und anregsam, wie es ist, wenn es nicht von „Unpsychologie“, in seiner Terminologie zu reden, von „popularpsychologischen“ Reflexionen wimmelte, wenn nicht die spezifisch experimentalpsychologischen Fragestellungen sich überall aus jenen herauskristallisierten.

Darum ist dieses Buch viel besser, als die Theoreme, die darin irrlichtern, und da es nach der zweiten nun wohl sehr rasch weitere Auflagen erleben wird, so möchten wir wünschen, dafs es diese Theoreme in seiner weiteren Entwicklung „verdauen“ möge. Münsterberg mufs sich aus dem Widerstreit, in den er sich, gutenteils dank der phantomatischen Sonderung der beiden Psychologieen, verwickelt hat, klar auseinandersetzen. Entweder er streicht alles „verstehend-psychologische“ radikal, dann ge-

---

[1] Vgl. hierzu meine Untersuchung: „Die Arbeitsteilung im geistigen Leben“, *ArSoWi* **35** u. **36**, besonders Absch. V u. XII.

wänne er Raum, um z. B. die Tayloruntersuchungen wirklich kritisch, experimentalkritisch, darzustellen, und es würde sich zeigen, wieweit sie mit ihren amerikahaft verblüffenden Ergebnissen einer kühnen und sachkundigen Methodenkritik eigentlich standhalten, vor allem auch in Ansehung ihrer „Ermüdungs"komponente. Dann hat der Autor sich aber auch alles „unpsychologischen" optimistischen Rühmens der Management-Errungenschaften zu enthalten; dann werde das Buch eine Zusammenstellung dessen, was an psychophysiologischen Untersuchungen heute gewissen Fragen des Wirtschaftslebens zugute kommen kann. Oder aber, MÜNSTERBERG bleibt praktisch bei der Verkettung popularpsychologischer mit kausalpsychologischer Problematik — dann wäre es gut, wenn er die popularpsychologische Seite seiner Darstellung von den Schlacken eines voreingenommenen Standpunktes befreite, und Für und Wider, Licht und Schatten abwägend verteilen wollte. Wir müssen an dieses Buch die strengsten Forderungen richten, denn die Taylor-Bewegung wirft auch in Deutschland immer höhere Wellen, und sie wird es nicht versäumen, mit MÜNSTERBERGS Publikation agitieren zu gehen. Dabei möchte das Buch in seiner gegenwärtigen Gestalt leicht der Anschuldigung verfallen, dafs es den Schein einer (im einzelnen doch noch höchst initialen) Exaktheit herleihe, um Wünsche und Interessen einer bestimmten wirtschaftspolitischen Richtung ins Licht der „wissenschaftlichen" Berechtigung zu rücken. Und das würde ich selber am meisten beklagen. Denn MÜNSTERBERGS Buch weist auf vielen Seiten wirklich wertvolle Wege der angewandten Psychologie, die es zu verfolgen und auszubauen lohnt, wenn eben damit nicht die Zumutung an die Psychologie verkoppelt wird, sich die Ziele dieser Wege heteronom setzen zu lassen und die eigenen Problemkonsequenzen dort schleunigst hinunterzuschlucken, wo sie mit den Interessen der Zielsetzer nicht übereinstimmen wollen. Auch wir haben für den amerikanischen Optimismus, der aus diesem Buche weht, einiges übrig; aber wir dürfen nicht blind werden gegen seine gröfste Gefahr: auch die tiefen Schatten amerikanischen Geistes umzufärben oder wenigstens zu neutralisieren. Das kann die Wissenschaft nicht mitmachen — auch dann nicht, wenn sie, wie die Psychologie, eine Lieblingswissenschaft Amerikas ist. Und würde der Philosoph der Werte es nicht vor sich selber am wenigsten veranworten können, dafs er dem Kaufmann autonome Wertsetzungen zubilligt, den Seelenforscher aber auf die blofse Mittelfindung im Dienste dieser Werte einengt?

An Worten scheint wenig zu liegen, und doch möge man nie vergessen, wie leicht sie einen bestimmten Geist suggerieren. Das Wort „Psychotechnik" erfreut sich heute grofser Beliebtheit, man schwelgt ein bischen snobistisch darin, als ob wir überhaupt schon so weit wären, aus unserer jugendlichen Wissenschaft ein System technischer Folgerungen herzuleiten. Auch M. findet an dem Wort viel Gefallen, und nicht geringeren als an dem „Psychotechniker". Mir sind diese Begriffe ein wenig fatal. Sie erinnern gar zu einseitig an die blofse Mittelfindung, zu der alle Technik so leicht herabsinkt, und ich vermag, bei aller Wertschätzung, in der mich gerade die akademische Stellung mitten unter Technikern bestärkt hat, doch wiederum im Ingenieur nicht nach amerikanischer Neigung so exklusiv den Pionier der Kulturentwicklung zu erblicken, dafs ich ihn

und nur ihn als erstrebenswertes Vorbild für die künftige Entwicklung des Psychologen aufstellen möchte. Es gibt psychotechnische Problemstellungen, wer bezweifelt das — die Merktechnik, die Ausfragetechnik, die Entspannungstechnik u. dgl. m. Aber ob wir uns Fachgenossen wünschen sollen, die sich auf diese Probleme spezialisieren, Psychotechnik e r, dahinter kann man doch wohl sein Fragezeichen setzen — schon wegen der Gefahr, dafs sie sich mit der Auffassung erfüllen, die g a n z e Psyche sei der Technisierung zugänglich. Das ist sie, im Unterschied von der unbelebten Physis, so wenig wie die lebendige Physis, die z. B. auch der „Pathotechnik" ihre engen Grenzen zieht; das ist mit ihrem Wesen unvereinbar. Ist das Wort Psychotechnik wirklich so unentbehrlich, dafs es beibehalten werden mufs, um bestimmte Fragenkreise prägnant zu bezeichnen, so möge es wenigstens mit gröfster Reserve und unter strenger Indikation benutzt werden. Auch, nein gerade in der Wirtschaftspsychologie; gerade hier, weil in ihr die Tendenzen zu psychotechnischen Ausschreitungen besonders drohend sind. Der entschiedene Wert des M.schen Buches liefse sich ungleich klarer herausstellen, seine Fragwürdigkeiten würden vielleicht wie von selber verschwinden, wenn der Autor sich prüfen wollte, ob es nicht am allermeisten im Bereich modernen Wirtschaftslebens Psychologenpflicht sei, unserem kostbaren Objekt, der Psyche, auch hier wesensgerecht zu bleiben: ihr die logia im vollen Umfange zu sichern, die blofse techne fern zu halten.

Und solche Prüfung möchte, übers Wirtschaftspsychologische hinaus, für noch andere Kreise der angewandten Seelenforschung, gegenüber mancherlei bedrohlichen, allzu ausschliefslich technisierenden Tendenzen, ihre Bedeutung gewinnen. WILLY HELLPACH (Karlsruhe).

FREDERICK WINSLOW TAYLOR. **Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung.** (The Principles of Scientific Management), Deutsche autorisierte Ausgabe von Dr. jur. RUDOLF ROESLER, Diplom-Ingenieur. München und Berlin, R. Oldenbourg 1913. XX und 156 Seiten. M. 3,50.

F. W. TAYLORS Ideen über wissenschaftliche Betriebsführung, die auch schon vor dem Erscheinen des obigen Buches in Europa bekannt geworden waren, haben die nächstbeteiligten Kreise, die Ingenieure, Industriellen, Nationalökonomen und Sozialreformer in zwei feindliche Lager gespalten, in begeisterte Anhänger und Verehrer und in erbitterte Gegner. Auch dem Schicksal, in den politischen Tageskampf hineingezerrt zu werden, ist die neue Lehre nicht entgangen. Die Psychologen, die an den von TAYLOR behandelten Fragen gleichfalls interessiert sind, stehen aufserhalb dieses Streites der Meinungen, und ich glaube nicht fehlzugehen, wenn ich die Vermutung ausspreche, dafs in psychologischen Kreisen, insbesondere in den Kreisen der Vertreter der angewandten Psychologie TAYLORS „Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung" nirgends Widerspruch, dafür aber um so mehr Beifall und Zustimmung finden werden.

An sich ist ja für einen mit TAYLORS Ideen nicht Vertrauten, aus dem Titel des Buches ein besonderes psychologisches Interesse nicht zu ent-

nehmen. Man vermutet eine industrielle Betriebslehre zu finden, die mit mehr oder weniger wissenschaftlichem Rüstzeug rein technische und wirtschaftliche Fragen dieses Gebietes behandelt. Diese Erwartung trifft auch insofern zu, als TAYLOR lediglich den praktischen und wirtschaftlichen Zweck der Leistungserhöhung gewerblicher Betriebe verfolgt und seine Ausführungen nur einen neuen, ungeahnte Perspektiven der Leistungssteigerung eröffnenden Weg nachweisen sollen. Aber dieser Weg ist nicht der technische der Vervollkommnung der Betriebsmittel, vielmehr legt TAYLOR den Schwerpunkt einer rationellen Betriebsführung in die Vervollkommnung des Betriebssystems, in die Erhöhung der Wirksamkeit des Betriebspersonals, insbesondere der Arbeiterschaft. Aus dieser Problemstellung erhellt schon, dafs die TAYLORschen Ideen einen starken psychologischen Einschlag aufweisen müssen. Zwar ist die Grundlage, auf der TAYLOR sein System aufbaut, die Arbeitszerlegung in kleinste Elemente und die Zeitstudie, rein betriebstechnisch-organisatorischer Natur. Die Zerlegung eines Arbeitsvorganges in kleinste Teiloperationen und die vergleichende Zeitmessung mit der Stoppuhr ermöglichen dem alten „Faustregel“-Verfahren gegenüber die Feststellung des Arbeitszeitwertes der Fabrikationselemente, d. h. der kürzesten, zur Herstellung eines Arbeitsstückes erforderlichen Zeit, und zugleich der wirtschaftlichsten aller überhaupt möglichen Arbeitsmethoden. Das sind also zunächst noch von aller Psychologie abseits liegende Organisationsprinzipien, deren ökonomischer Wert wohl noch hier und da geleugnet wird, für die aber die Möglichkeit einer exakt-wissenschaftlichen Realisierung nicht bestritten werden kann. Der Schritt vom Produkt und Produktionsmittel zum Arbeiter selbst aber stellt TAYLOR naturgemäfs vor eine Unzahl Fragen aus dem Gebiet der Massen- und der Individual-Psychologie, wobei nach meinem Empfinden nicht so sehr die Art zu bewundern ist, mit der er diese Fragen behandelt, als die instinktive Sicherheit, mit der er als Laie die psychologischen Probleme aufspürt. Allerdings mufs man zugeben, dafs alle diese Probleme in der geraden Linie der Entwicklung seines Grundgedankens liegen. Denn es ist in der Tat eine streng logische Folgerung, wenn TAYLOR lehrt, dafs das Prinzip der Arbeitszerlegung eine gegen bisher grundsätzlich andere Arbeits- und Verantwortlichkeitsteilung zwischen Unternehmer und Arbeiter voraussetzt. Der Arbeiter arbeitet nicht mehr nach seiner eigenen, willkürlichen oder einer traditionellen, aber auf ihren Nutzeffekt hin ungeprüften Arbeitsmethode, diese Methode wird ihm vielmehr, bis in jeden kleinsten Handgriff ausgearbeitet, geliefert und gelehrt, der Meister, der bisher nur Arbeitsübermittler und Büttel war, wird zum wirklichen Meister und Lehrer, der Arbeiter wird zum Schüler, die Fabrik zur Schule. Es ist daher auch weiterhin logisch, wenn TAYLOR die bewährten pädagogischen Prinzipien des Schulbetriebes auf den Fabrikbetrieb angewendet wissen will. Zu diesen bewährten pädagogischen Schulprinzipien zählt TAYLOR in erster Linie die „Pensumidee“ d. h. die Idee der Zeitlimitation für eine gegebene Aufgabe. Dieser zeitlichen Beschränkung für die Erledigung einer übernommenen Pflicht, wie sie in seinem System schon durch die Feststellung des Arbeitszeitwertes erfolgt, mifst TAYLOR auch in industriellen Betrieben einen aufserordentlich erziehlichen und stimulierenden Wert bei, während

bei dem alten System der zeitlich nicht oder nicht unmittelbar beschränkten Arbeitserfüllung die Initiative des Arbeiters nur durch besonderen Anreiz (hohe Entlöhnung, kurze Arbeitszeit usw.) geweckt werden kann. Der angestrebte, wirtschaftliche Effekt der gröfstmöglichen, dauernden Leistungssteigerung aber wird nur gewahrt, wenn die Grenzen der physischen und psychischen Ermüdbarkeit des Arbeiters nicht überschritten werden. Über diese Grenzen und über die ermüdende Wirkung schwerer körperlicher Arbeit hat TAYLOR umfassende Untersuchungen angestellt. Mitunter gräbt er allerdings dabei auf umständlichem Wege alte Wahrheiten noch einmal aus, wie z. B. dafs die Ermüdung nicht eine Funktion der von dem Menschen unter Last geleisteten Arbeit ist, sondern nur von dem Produkt aus Last und Zeitdauer ihrer Einwirkung (physikalisch gesprochen, von dem Antrieb der Kraft) abhängt. Aber dergleichen beweist nur TAYLORS Gründlichkeit und seine völlige Unbefangenheit in psychologischen Fragen. Ich bin auch geneigt anzunehmen, dafs TAYLOR den Gedanken der systematischen Auslese der Arbeiter, der den wichtigsten Baustein im psychologischen Teil seines Lehrgebäudes bildet, unabhängig von gleichzeitigen, ähnlich gerichteten Bestrebungen in Amerika, lediglich in konsequenter Durchführung seines Systems gefafst hat. Jedenfalls ist er der erste, der diesen Gedanken in die Praxis des Fabrikbetriebes übersetzt hat. Und auch darin ist er Praktiker, dafs er keine allgemeinen Methoden zur psychologischen Erforschung der Veranlagung der Arbeiter ausarbeitet, sondern durch unmittelbare Beobachtung und Kontrolle des lebenden Objektes und durch vielfach wiederholte, vergleichende Versuche die psychischen Dispositionen seiner Leute ermittelt.

Die praktischen Einzelbeispiele, von denen TAYLOR die Richtigkeit und Tragweite seiner Ideen demonstriert, müssen auf jeden, ob Laie oder Fachmann frappierend wirken. Am lehrreichsten und sinnfälligsten ist der Fall des Roheisenverladers, der als ein Schulbeispiel für das Taylorsystem Berühmtheit erlangt hat. Denn der Nachweis, dafs die Leistung eines Roheisenverladers, also eines ungelernten Arbeiters um 300% gesteigert und — was die Hauptsache ist — ohne jede gesundheitliche Schädigung des Arbeiters dauernd auf dieser Höhe gehalten werden kann, ist allerdings geeignet, revolutionierend auf unser ganzes Wirtschaftsleben zu wirken. Man mufs diesen Bericht TAYLORS über seine Versuche mit den Roheisenschauflern oder über GILBRETHS Methode des Ziegellegens gelesen haben, um zu verstehen, dafs es sich hier tatsächlich um eine Wissenschaft des Schaufelns und des Mauerns handelt. Im TAYLORschen Sinne gibt es für jede, auch die niederste menschliche Tätigkeit, soweit sie wirtschaftlicher Natur ist, eine derartige Wissenschaft der „efficiency". TAYLORS spezielles Verdienst ist es, diese Wissenschaft begründet zu haben, indem er den maximalen Wirtschaftseffekt auffafst als eine Funktion einer grofsen Zahl materieller und psychischer Faktoren, deren Einflufs getrennt für sich experimentell zu untersuchen ist.

Man wird, ohne TAYLORS Verdienst zu schmälern, immerhin zugeben können, dafs er nur der Vollender von Ideen ist, die vor oder zum mindesten gleichzeitig mit ihm und unabhängig von ihm schon ausgesprochen worden sind. Es genügt auf die Arbeit von KRAEPELIN hinzuweisen, der

bereits im Jahre 1894 und 1896 die Bedeutung der Pensumidee, der Ermüdbarkeit, ja sogar der Arbeitszerlegung auf die menschliche Leistungsfähigkeit durch Untersuchungen festgestellt hat. Auch die neuen Untersuchungen HERKNERS über Auslese und Anpassung der Arbeiterschaft bewegen sich ja durchaus in gleicher Richtung.

Die Frage der Beteiligung der Arbeiter an dem durch das neue System erzielten höheren Wirtschaftserfolg löst TAYLOR durch sein Differentiallohnsystem, ohne indes hierzu neue Gesichtspunkte von wesentlich psychologischem Interesse beizubringen. Ich kann also darauf verzichten, auf diesen Teil der TAYLORschen Ausführungen, ebenso wie auf den rein technischen hier näher einzugehen, um so mehr, als die spezielle, von TAYLOR vorgeschlagene Lösung der Lohnfrage kein integrierender Bestandteil seines Systems ist und auch von den Anhängern seiner Lehre nicht als solcher aufgefafst wird.

Die von Herrn Dr. jur. ROESLER gelieferte Übersetzung verdient alles Lob, sie hat nur den einen Fehler, dafs sie sich in der Anordnung des Stoffes, wie ich mich durch Vergleich mit dem englischen Original überzeugt habe, genau an den Urtext hält. Für deutsche Leser aber entbehrt das Buch der systematischen Gliederung und es würde sich daher für eine zweite Auflage dringend eine freie Bearbeitung empfehlen, bei der der Stoff übersichtlicher geordnet und Wiederholungen vermieden werden müfsten und schliefslich auch die inzwischen in Deutschland bzw. Europa mit dem Taylorsystem gewonnenen Erfahrungen Berücksichtigung finden könnten.

JULIUSBURGER.

ADOLF JENSEN und WILHELM LAMSZUS,

Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neubegründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschulen. Hamburg, Alfred Janssen. 1910. 194 S. 8°. M. 2,—.

Der Weg zum eigenen Heil. Ein Aufsatzpraktikum für Lehrer und Laien. Hamburg u. Berlin, Alfred Janssen. 1912. 216 S. 8°. M. 3,—.

Die Poesie in Not. Ein neuer Weg zur literarischen Genesung unseres Volkes. Hamburg. Kommissionsverlag d. Pädag. Reform. Wilh. Senger. 1913. 101 S. 8°. M. 2,—.

Diese 3 Bücher stellen ein Stück Reformarbeit im pädagogischen Leben dar, das bislang noch nicht genug gewürdigt worden ist.

Seit etwa 10 Jahren sind JENSEN und LAMSZUS am Werke, den Aufsatzunterricht zunächst an der Volksschule von Grund aus umzugestalten. Das Fruchtbare ihrer Methode liegt darin, dafs sie sich auf anderen Gebieten erfolgreich erweist. Aus der Reform des Aufsatzes hat sich von selbst eine Erneuerung des kunsterzieherischen Gedankens, der literarischen Erziehung ergeben.

Ursprünglich arbeiteten beide Männer getrennt, bis sie sich vor etwa 10 Jahren gegenseitig „entdeckten“ und ihr erstes Buch gemeinsam herausgaben, das aus der Not herausgeboren wurde; an ihm hat LAMSZUS mehr den literarischen Teil, JENSEN mehr den praktisch-pädagogischen beigesteuert. — Ich habe die Absicht, weniger auf die Bücher der Verfasser einzugehen,

als vielmehr auf Grund öfteren Zugegenseins bei dem Unterrichte die Methode zu charakterisieren, die ja das wesentliche auch in den Büchern ist. Die Methode, die im Aufsatz-, Literatur- und Zeichenunterricht zum Ausdruck kommt.

I.

Zunächst die **Aufsatzreform.**

Trotz der regsamen Tätigkeit und der eifrigsten Bestrebungen auf kunsterzieherischem Gebiete, besonders dem der Jugendbücherei, mufste die Statistik immer wieder feststellen, dafs die Vorliebe für die Schundliteratur bei Erwachsenen wie Kindern die gleiche geblieben ist. Woran lag das? — Die beiden Hamburger Lehrer kamen zu der Einsicht, dafs der übliche Aufsatz- und Literaturunterricht dieser Vorliebe Vorschub leiste, da er die Jugend systematisch an den Schund gewöhne.

Den Beweis dazu erbrachten sie in ihrem ersten gemeinsamen Buche; alle Kennzeichen des Schundliteraten pafsten Stück in Stück auf den Schulaufsatz: Während der Schriftsteller nur schreibt, wenn es nötig ist, wenn er etwas zu sagen hat, wird das Kind gezwungen, über irgend etwas zu schreiben, ohne dafs es eine innere Notwendigkeit zur Äufserung fühlt. Es hat über Dinge zu schreiben, die dem einzigen Leser, dem Lehrer, längst bekannt sind, ja dieser viel besser zu sagen weifs. Ferner hat das Kind über Dinge zu schreiben, die es nicht kennt, sondern nur aus zweiter, ja dritter, vierter Hand hat, so wie der Indianergeschichtenschreiber seine Schauergeschichten hinter dem warmen Ofen ersinnt, Szenen und Erlebnisse schildert, die er nie durchlebt, auch nicht erlebt hat. In prachtvoller Weise werden Proben aus einem Aufsatzpraktikum und Stücke aus Schundbüchern, die dasselbe Thema behandeln, titellos nebeneinandergestellt, und der schlechtere ist der Musteraufsatz.

Von Gegnern ist vielfach bemängelt worden, dafs Jensen und Lamszus sich an diese Aufsatzpraktika gehalten haben, diese Bücher würden nirgends benutzt und gäben ein völlig falsches Bild vom deutschen Schulaufsatz. Ja, aber von wem werden denn diese Bücher so gekauft, dafs sie wieder und immer wieder neue Auflagen erleben? Und dann: hätte Jensen und Lamszus irgendeinen wirklich abgelieferten Themaaufsatz herausgegriffen: sofort hätte es geheifsen: das ist zufällig ein schlechter, der ist gar nicht mafsgeblich. Was aber ist denn mafsgeblich für den Zustand des deutschen Schulaufsatzes? —

Nun hat man seit längerer Zeit versucht, den Aufsatzbetrieb dadurch zu heben, dafs man bisweilen „freie Aufsätze“ schreiben liefs. Der Erfolg war natürlich — beschämend; denn an die Themen gewöhnt, wufsten die Schüler nichts zu bringen, ahnten nicht, dafs das, was sie erlebten, ein Aufsatz werden könne. Damit wars also nichts.

Nun versuchte man Themen zu stellen, die „kindgemäfs“ seien. Etwa „Beim Bäcker“, „Ein Ungewitter“ u. a. m. Ja, was sollte das Kind da bringen. Frei weg erzählen konnte es ja nicht. Es war ja ein „Aufsatz“! Also wurde alles aufgezählt, was zu einem Bäckerladen gehört. Und es hätte es auch nicht gekonnt, wenn es auch gedurft und gewollt hätte. Es hatte ja keine Vorstellungen. Es hatte ja nicht beobachtet, nicht zugesehen,

nicht geschaut. Also Beobachten von Menschen und Natur, das war die Voraussetzung für einen Aufsatz und das Wesen des Aufsatzes stellte sich heraus als das Gestalten, Verarbeiten dieses Geschauten. Darauf mufste hingezielt werden. Aber wie? —

Zunächst wurde auf einen Aufsatz verzichtet. JENSEN suchte mit seinen Schülern bzw. Schülerinnen Fühlung zu gewinnen, den erlahmenden Bann der Schule zu brechen und die Kinder zu fröhlichem Plaudern und Erzählen zu veranlassen. Wufste dann einer was zu erzählen, dann trat er vor die Klasse und durfte es auch vortragen. Was, war ja gleichgültig. Hin und wieder wurde eine solche Erzählung zu Haus niedergeschrieben, und der Aufsatz war fertig.

Wichtiger aber ist eigentlich die Kritik der Schüler oder besser der Arbeitsgemeinschaft. Hat jemand etwas vorgetragen oder auch vorgelesen, so geht es los, der eine will das wissen, der andere das, der eine findet das nicht recht und jener das. So lernen Schüler und Vortragender, aber auch der Lehrer. Vor ihm, der nicht mehr von der unnahbaren Höhe des Katheders auf die zu passiver Tätigkeit verurteilten Seelen herabdoziert, sondern wie ein Kamerad mitten in der lebendigen Menge steht und nur dem Allzuviel zu begegnen hat, vor ihm entwickeln sich nicht nur neue sachliche Gesichtspunkte, sondern auch ganz neue Ausblicke in das Seelenleben der Kinder. Er arbeitet mit ihnen und so lernt er sie auch kennen. Mit vollem Bewufstsein vertreten JENSEN und LAMSZUS den Arbeitsschulgedanken. Suchen doch beide das Kind zur Tätigkeit zu bringen und die in ihm schlummernden Kräfte zu wecken. Und Lehrer und Schüler lernen.

Gewifs für den „Erlebnisaufsatz“ mag das gehen, aber soll das Kind nur schreiben, was ihm beliebt? Müssen wir Erwachsenen nicht oft ein bestimmtes Thema abhandeln, auch wenn es uns nicht willkommen ist? Und ist es nicht überhaupt eine Verweichlichung der Jugend, sie vor jeder Anstrengung zu schützen? Mufs die Schule, da sie nun einmal für das so ernste Leben vorbereitet, auch das Kind in derartige Zwangslagen versetzen? — Erstens: ist die Schule denn wirklich nur eine Vorbereitung aufs Leben? Doch mag sie es sein, haben wir denn ein Recht Kinder roher zu behandeln als notwendig nur zur Dressur fürs Leben? Und dann: wann hat ein Erwachsener ein bestimmtes Thema zu erledigen, ohne dafs er nicht einsähe, w a r u m er es mache und wenn es sich schliefslich nur um einen wirtschaftlichen Vorteil handelte! Der Erwachsene tut nichts, wovon er nicht einen Grund einsieht. Wo aber sieht ein Kind den Grund, die innere Notwendigkeit ein, nun ausgerechnet z. B. über WALLENSTEINS Charakters sich zu ergehen? —

II.

Ist irgendein Motiv bei JENSEN behandelt worden von einem Schüler, so drängt sich das Bedürfnis hervor, über gleiches oder ähnliches zu erzählen oder — vorzulesen. Und dann holt einer der Jungens bzw. der Mädchen ein Buch hervor, liest daraus vor. So tritt das Kind von selbst auf natürlichem Wege vor das Kunstwerk. Es hat sehen gelernt durch das eigene Schreiben oder durch die Kritik des geschriebenen. Nun

sieht es das gleiche und fühlt sofort den Unterschied. Der eine fühlt dies heraus, der andere das. Das drängt zum Ausdruck und die Debatte ist fertig. Nicht ein blasiertes Bekritteln des Kunstwerkes, sondern ein zu verstehen suchendes Stellungnehmen: der Anfang zu einem sachgemäfsen Urteil. Das ist das wesentliche an JENSENS **Literaturunterricht.**

III.

Seit 1902 bzw. 1905 hat in Deutschland ein erheblicher Umschwung im **Zeichenunterricht** eingesetzt. Das Kind wird vor einen Gegenstand oder ein Stilleben gesetzt, das es mit Bleistift oder Farben wiederzugeben hat. Gewifs bedeutet das einen grofsen Fortschritt gegen das Ornament- und Kegelzeichnen. Aber doch ist es nur eine Seite der zeichnerischen Betätigung, die hier gepflegt wird.

JENSEN sah, dafs auch im Zeichnen Aufgaben, Themen gestellt werden; und alle Bedenken, die er gegen das Stellen von Themen beim Aufsatz hatte, mufsten in ihm lebendig werden gegenüber dem Zeichenunterricht. Er versuchte es, seine Aufsatzmethode im Zeichnen anzuwenden. Es war ein Versuch — aber er gelang, gelang über Erwarten gut. Seine Schüler bzw. Schülerinnen, eingestellt auf eigenes Arbeiten, setzten sich zu Haus oder im Freien, im Wald oder am Hafen hin und — zeichneten.

Erstaunlich ist die Fülle der Motive, die die Kinder herbeibringen. Erstaunlich der Eifer, mit dem sie bisweilen stundenlang sitzen oder gar stehen und zeichnen. Erstaunlich aber vor allem ist der Fortschritt, den diese kleinen Zeichner schon in einem halben Jahre gemacht haben.

In der Stunde selbst wird nichts gezeichnet. Die zu Haus gemachten Zeichnungen werden an die Wand gehängt und jeder einzelne kommt vor und erzählt, wieso er gerade diese Zeichnung gemacht hat. Und nun setzt die Kritik der Klasse ein: Hier ist die Perspektive falsch, dort fehlt der Schatten, das ist nicht plastisch genug, die Farben passen nicht usw. usw. Und nun wird debattiert über das Motiv, über die Technik, bisweilen wird eine Faustskizze an die Wandtafel geworfen als Gegenbeweis oder Erläuterung. Oder es werden ähnliche Zeichnungen verglichen. Häufig gehen zwei Schüler zusammen aus und beide bringen dasselbe Motiv, aber wie anders! Der eine in plastischer Wirklicheit, der andere in ornamentaler Kraft. Hier ist es ganz besonders Sache des Lehrers, die Kritik in die richtigen Wege zu leiten, sie vor Einseitigkeiten und Vorurteilen zu bewahren. Bisweilen sitzt die ganze Klasse einen Augenblick ganz still vor einem Bild und gibt sich ganz dem Eindruck hin. Und wie beim Aufsatz der Dichter zum Vergleich herangezogen wird um das Ziel zu zeigen, so hier der Maler und graphische Künstler. —

Wie lernen die Jungens ihre Umgebung mustern, wie sehen sie die Gegenstände des Alltagslebens neu an. Wie fein lernen sie es, gerade dies eine Stück aus der Wirklichkeit herauszuschneiden, weil es ein geschlossenes Bild ist. Gewifs treten auch manche gegenseitige Beeinflussungen auf; ein tapetenartig gestreifter Hintergrund war einmal Mode in der Klasse und fast jede Zeichnung zeigte sie, aber wie verschieden! Bei einigen war er eben da, weil ein Hintergrund fehlte, bei anderen verwuchs er organisch in die Farbenwelt des ganzen Bildes. Wie lernen die Jungens

von sich aus die verschiedenen Techniken und ihre Anwendungsmöglichkeiten; gezeigt und vorgemacht wird vom Lehrer nichts. Die Kinder müssen probieren und lernen es schnell, dafs z. B. Wasserfarbe zu Federzeichnung pafst, aber nicht zu Ölkreide und diese wieder nicht zur Bleistiftzeichnung.

Die Motive selbst sind nicht von den Lehrmittelhandlungen teuer gekaufte Modelle, sondern einmal sind es die Gebrauchsgegenstände zu Haus, aber ebenso häufig werden Landschaften gebracht, Hafenbilder, Porträtversuche, Zeichnungen aus dem Gedächtnis und vor allem gern Darstellungen von Gelesenem, gleichsam Illustrationen besonders gern von Märchen.

Es ist das um so erfreulicher, als das Figurenzeichnen immer noch eine klägliche Rolle im Zeichenunterrichte spielt; und darin gibt es gerade Begabungen, die gern das Lebendige, sei es Pflanze, Tier oder Mensch festhalten und darstellen wollen. Diese müssen nun alle nach der bisherigen Methode ihre Zigarrenkisten aufbauen, ihre Krüge und Kaffeemühlen malen, mühen und quälen sich manchmal auch mit, meistens aber ohne Erfolg. Und in ihrer eigentlichen Begabung werden sie nicht gefördert. Und wie kläglich steht es im allgemeinen mit den Illustrationen belletristischer Zeitschriften und besonders der Romane. Wie geschmacklos sind z. B. die französischen Romane für 95 Centimes illustriert. Sollte es nicht doch Aufgabe der Schule sein, etwaige derartige Begabungen zu wecken und zu fördern? —

Dies sei nur e i n Beispiel für die Bedeutung, die JENSENS Methode im Zeichnen hat. Er selbst hat noch nichts über seine Methode veröffentlicht, aber die Bearbeitung des bereits vorliegenden Materials [1] dürfte einen bedeutsamen Punkt in der Entwicklung der Zeichenreformen bedeuten.

So wächst JENSENS und LAMSZUS' Werk von Stufe zu Stufe; erst der Aufsatz, dann die Poesie, dann das Zeichnen usf.

Aber nicht eigentlich eine Schul r e f o r m streben JENSEN und LAMSZUS an, sondern eine Umwandlung der Schule durch eine Neuprägung des Schulbegriffes im Sinne der Arbeitsschule. Wesentlich dafür ist das Verhältnis der Schüler zueinander und zum Lehrer, das sich jetzt darstellt als eine Arbeitsgemeinschaft. — Wie fein ist es, wenn die ehemaligen Schülerinnen JENSENS jede Woche einen Abend mit ihrem früheren Lehrer zusammenkommen und nun dem Geiste ihrer Schule gemäfs vorlesen, debattieren und so sich geistig anregen und fördern. So wird der Lehrer und die ganze Schule ganz unmerklich zu einem wichtigen oft schwer zu entbehrenden Faktor im Leben des Erwachsenen. Wo ist es sonst, dafs ehemalige Schüler zusammenkommen, um mit ihren ehemaligen Lehrern, wie früher auf der Schulbank, geistig zu arbeiten, vorwärts zu streben? — So bedeutet JENSENS Methode auch einen direkten kulturellen Fortschritt.

---

[1] Einige Proben davon sind in Leipzig in der Buchgewerbe- und Graphikausstellung ausgestellt. Abteilung „Schule und Buchgewerbe".

Was bietet diese Methode überhaupt? 1. Eine Erziehung zu sachgemäfsen Ausdruck, dessen, was man sagen will. 2. Die Erziehung zur Kritik, zum Urteil und so 3. zum Kunst- und Poesieverständnis. 4. In dieser Weise weckt die Methode Jensens die in jedem normalen Kinde schlummernden Kräfte und ruft so die Lust an der Arbeit, am eigenen vernünftigen Tun wach. 5. Dabei versäumt Jensen bzw. Lamszus nicht — und das liegt nicht an ihrem Wesen, sondern an der Methode — die Eigenart des einzelnen zur Geltung kommen zu lassen, wie das ja sofort bei einer ganz flüchtigen Betrachtung der Zeichnungen seiner Klasse in die Augen fällt. Gerade von seiten der Jugendpsychologie darf hervorgehoben werden, dafs von allen namhaften Reformpädagogen der letzten Jahre keiner so vom Kinde ausgeht, so das Kind studiert, studieren mufs, wie der, der nach Jensens Weise unterrichtet. 6. Nicht weniger wesentlich ist vielleicht, dafs die Gesamtheit der Klasse zur Geltung kommt, dafs der Lehrer nicht mehr 30—50 Schüler zu unterrichten hat, sondern, dafs — ganz gleich, wie viel — die Klasse mit dem Lehrer zusammenarbeitet, dafs sie alles gemeinsam suchen und finden. 7. bedeutet die Schule für einen Schüler von Jensen die Stätte, wo er gern hingeht, auch wenn er nicht mehr hinzugehen hat; Jensens Schule ist also wirklich, was jede Schule sein sollte, eine Stätte der Bildung, eine Stätte der Kultur. Und 8. kann man — vielleicht nicht ohne Bitterkeit — hervorheben, dafs diese Methode auf Erfahrung beruht, auf experimenteller Empirie. Seit 10 Jahren bereits hat Jensen seine zuerst nur tastenden Versuche unternommen, bis er auf seinem Wege immer sicherer wurde und schliefslich durch äufsere Umstände gezwungen sein erstes Buch gemeinsam mit Lamszus herausgab, da kein anderer Weg mehr blieb.

Jetzt steht die Methode von Jensen-Lamszus, vielfach angefochten, selten näher untersucht, noch seltener versucht, im Brennpunkt des pädagogischen Interesses der Hamburger Lehrerschaft. Die Schwierigkeit gegenüber der Schulleitung nimmt ständig zu. Jensen und Lamszus haben einen Aufruf an alle deutschredenden und -schreibenden Dichter und Schriftsteller erlassen, sich der Erziehung zur Literatur anzunehmen und zu ihrer Methode Stellung zu nehmen. Die zahlreichen Antworten, die später gesammelt im Druck erscheinen werden, zeigen deutlich, dafs die beiden Hamburger Lehrer einer allgemeinen Not abzuhelfen unternommen haben. Ein gutes Gelingen wird ihre Mühe krönen. Jeder Pädagoge, ja jeder Gebildete wird zu Jensen und Lamszus Stellung nehmen, positiv oder negativ.

Walther Matz (Breslau-Hamburg).

W. J. Ruttmann. **Die Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen zur Psychologie des Zeichnens.** Mit 2 Textfiguren und vier Ganztafeln. Leipzig, Wunderlich 1911. 52 S. M. 0,80.

In der Einleitung bespricht Ruttmann die verschiedenen psychologischen Methoden, die für die Beurteilung von Kinderzeichnungen in Betracht kommen: die statistische, die monographische, die ethnologische, die biographische und die experimentell-ästhetische Methode. Im 1. Abschnitt bespricht er die Untersuchungen über die Zeichnungen nicht schul-

pflichtiger Kinder. An der Hand der Untersuchungen von Ricci, Wundt, Schreuder und Stern glaubt er 3 Entwicklungsstufen trotz der verschiedenen Ansichten der Forscher als feststehend annehmen zu dürfen: 1. ein zusammenhangloses Hinstreuen von Einzelobjekten auf das Papier, 2. die Nebeneinanderordnung der Objekte auf einer Bodenlinie, 3. die Darstellung in zwei Dimensionen.

Die Entwicklung der technischen Fertigkeiten des Kindes verfolgt er zunächst an der Darstellung des Menschen, die bekanntlich zuerst eine rein schematische ist. Von der Vorderansicht, dem „Mondschema" geht das Kind allmählich zum Profil über, mit dem 4. Jahre erst beginnt die Hinzufügung der Arme und Beine, selten wird der Hals, Bart usw. hinzugefügt.

Bei den Tieren unterscheidet das Kind zunächst nur Säugetiere, Vögel und Fische; Pflanzen werden überhaupt erst nach Schuleintritt gezeichnet. Perspektive tritt bei den Kindern in diesem Alter noch gar nicht auf.

Bezüglich der Farben lassen sich vorläufig noch nicht eindeutige Ergebnisse feststellen. Des näheren geht Ruttmann auf Sterns Untersuchungen über die Entwicklung der Raumwahrnehmung ein (vgl. *ZAngPs* 2, 412ff.).

Im 2. Abschnitt behandelt Verf. das Zeichnen des Schulkindes. Zunächst werde durch den Zeichenunterricht das freie Zeichnen eingeschränkt. Für das Weitere hält er sich an Kerschensteiners grofses Werk. An der Hand desselben stellt er 4 Stufen fest: 1. die Stufe der schematischen Darstellung, 2. die Stufe der Linien- und Formdarstellung, 3. die Stufe der erscheinungsmäfsigen Darstellung, 4. die Stufe der formgemäfsen Darstellung. Im ganzen bedürften (nach Ruttmann) die Untersuchungen Kerschensteiners noch der Nachprüfung, da infolge des grofsen Umfangs des Versuches Fehler unvermeidlich seien. Zu Meumanns und Sterns Feststellungen übergehend, meint er, bezüglich der Knaben und Mädchen sei evident, dafs die Knaben besser arbeiteten. Schliefslich streift er die Untersuchungen über die übernormale Zeichenbegabung.

Im 3. Abschnitt behandelt er die Zeichnungen Erwachsener, indem er zunächst die Produkte von Geisteskranken als äufserst fruchtbar für die psychologische Erforschung des Zeichnens hinstellt, wenn auch die Untersuchung dieser Frage noch meist in den Händen der Psychiater liege. Dann aber geht er zu dem Problem über, wie sich die Kinderzeichnung zu der der Erwachsenen verhält, also die Frage des Verhältnisses von Ontogenese zur Biogenese; Ruttmann bespricht dabei vor allem die Untersuchungen von Levinstein, Wundt, Verworn und Rosen.

Der letzte Abschnitt (4.) untersucht den zeichnerischen Akt. Indem er der Kunstkritik vorläufig wenig Bedeutung für die Erkenntnis des zeichnerischen Aktes beimifst, geht er des näheren auf Psychologisch-Optisches ein, indem er sich dabei hauptsächlich an Wundt hält. Besonders die Untersuchung der optischen Täuschungen, der geometrisch-optischen, sowie der perspektivisch-optischen erscheinen ihm recht wesentlich für die Erkenntnis des zeichnerischen Aktes, den er in § 12 näher analysiert, er unterscheidet nach Albien[1] 1. den rein optischen Prozefs,

[1] *ZEPd* 5, 133—156. 1907.

2. den Empfindungsprozefs, 3. „die Weckung der vorhandenen Verstellungsdispositionen und Apperzeptionen“, 4. die Assimilation, 5. die sekundäre Reproduktion, 6. die Richtung der Aufmerksamkeit, 7. die Einstellung, 8. das Gesichtsbild usw.

Ruttmann meint, dafs trotz der vielen vorliegenden Untersuchungen, die er im Anhang zusammenstellt, sich noch kein abschliefsendes Urteil über die Psychologie des Zeichnens fällen lasse. Jedenfalls aber habe das Problem des Zeichnens grofse Bedeutung für die allgemeine Psychologie.

Die kleine Schrift von Ruttmann ist nicht nur wegen des fast vollständigen Literaturverzeichnisses über die einschlägigen Veröffentlichungen aus dem Gebiete des Zeichnens eine sehr handliche Einführungsschrift in die Psychologie des Zeichnens; sie stellt in klarer, sachlicher Weise die Probleme heraus und die verschiedenen Möglichkeiten zur Lösung. Bringt die Arbeit auch keine neuen Ergebnisse, so ist sie doch wertvoll, durch die übersichtliche Zusammenstellung der bisherigen Ergebnisse. Jedem, der sich mit der Psychologie des Zeichnens befassen will, kann das kleine Heftchen nur wärmstens empfohlen werden. Dr. W. Matz.

D. Katz. **Psychologie und mathematischer Unterricht.** *Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland, veranlafst durch die Internationale mathematische Unterrichtskommission* (herausgegeben von F. Klein). 3 (8). Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1913. 120 S. M. 3.20.

Über den reichhaltigen Inhalt dieser Schrift dürfte am besten ihr Inhaltsverzeichnis orientieren:

4. Die Mathematik in der Pädagogik der Mindersinnigen und Schwachsinnigen.
   a) Zur Psychologie und Pädagogik der Mindersinnigen.
      A. Die Blinden.
      B. Die Taubstummen.
      C. Die Taubstummblinden.
   b) Zur Psychologie und Pädagogik der Schwachsinnigen.
5. Anhang. Die geistige Ermüdung und die Hygiene der geistigen Arbeit.

II. Teil. Zur Psychologie des mathematisch-technischen und des künstlerischen Zeichnens.

III. Teil. Zur Ausbildung der Lehrer in Psychologie und Pädagogik.
1. Die Ausbildung und Fortbildung der seminarisch gebildeten Lehrer.
   a) Präparandenanstalt und Seminar.
   b) Private Veranstaltungen.
   c) Die Ausbildung der Seminarlehrer.
2. Die Ausbildung der akademisch gebildeten Lehrer."

Verf. verhält sich in den einzelnen Abschnitten nicht nur referierend; „es konnte bei dem lückenhaften Zustand der psychologischen Forschung die Andeutung persönlicher Ansichten und neuer Fragestellungen nicht vermieden werden." Trotzdem bildet natürlich das Referat den Hauptteil des Buches, und es mufs daher von einem näheren Eingehen auf den Inhalt hier abgesehen werden. Gegenstand des Berichtes bildet übrigens nicht nur die vorliegende Literatur in ihren wichtigsten Erscheinungen, sondern (besonders im Abschnitt I 4) auch die eigene Anschauung des Verf. und (z. B. im Abschnitt I 3 d) auch die aus dem Umgang mit Mathematikern geschöpfte persönliche Erfahrung des Verf. Trotz der nicht vollständigen Berücksichtigung aller vorhandenen Literatur bilden einzelne Kapitel die besten mir bekannten Sammelreferate über die betr. Gebiete. Nur auf eine Lücke sei hingewiesen: bedauerlicherweise ist die Schrift von Margarete Truan-Borsche. Die ersten Schritte zur Entwicklung der logischen und mathematischen Begriffe (Langensalza, Hermann Beyer u. Söhne 1912, 51 S.) nicht erwähnt. Ich betone das hier, nicht etwa um dem Verf. aus der Nichterwähnung einen Vorwurf zu machen, sondern weil diese Schrift und die in ihr enthaltenen bedeutsamen Anregungen überhaupt nicht die Beachtung gefunden haben, die sie m. E. verdienen. Lipmann.

J. H. Schultz. **Die Psychoanalyse.** *TheolLitZ* **30** (2), 33—37. 1914 I 17.

Verf. resumiert die Berührungspunkte der psychoanalytischen Forschung mit wissenschaftlichen oder praktischen theologischen Arbeitsgebieten. Die Meinung Freuds, dafs „die Religion als eine universelle Zwangsneurose zu bezeichnen" sei, wird natürlich abgelehnt. Dagegen kann nach Ansicht des Verf. die psychoanalytische Betrachtungsweise für die Erforschung einzelner religionspsychologisch oder historisch bedeutsamer Erscheinungen oder Persönlichkeiten anregend wirken, da ja zweifellos manchmal in der

individuellen Religiosität unbewufste und sexuelle Elemente eine Rolle spielen (Hexenprozesse, ZINZENDORF). „Ernstere Bedenken dürften dagegen der Anwendung eigentlicher Sexual-Psychoanalyse in der praktischen Seelsorge entgegenstehen.“ Zur Einleitung einer ausgesprochenen Sexualanalyse gehört „ein Höchstmafs von Zurückhaltung, Takt, Menschenkenntnis im allgemeinen und genaueste Kenntnis des zu untersuchenden Einzelnen“. So mufs — wenigstens vorläufig — „vom ärztlichen Standpunkt aus dem Laien nur zu allergröfster Zurückhaltung geraten werden, ganz besonders von Amts wegen anvertrauten Jugendlichen gegenüber, und man wird stets betonen müssen, dafs die schönen Einzelerfolge, über die manche begeisterte Anhänger der Sexual-Psychoanalyse berichten, vielfach, ja vielleicht immer, mehr der überzeugenden, suggestiven Wirkung einer innerlich anteilnehmende Persönlichkeit zuzuschreiben sind, als den Lehren, die sie vertrat.“ LIPMANN.

L. STEUDENMAIER. **Die Magie als experimentelle Naturwissenschaft.** Leipzig 1912. 184 S.

S., Hochschulprofessor der Experimentalchemie in Freising bei München, schildert in diesem für jeden Psychopathologen eminent interessanten Werke, wie er auf dem Wege über mediumistische Selbstversuche zu den eigenartigsten Erlebnissen kam; zunächst stellte sich automatisches Schreiben, dann „inneres Vorherwissen“ und „Vorherhören“ ein, das sich zu einem oft unerträglichen Stimmengewirr steigerte. Ähnlich wie FEHRLIN in seiner Broschüre „Die Schizophrenie“, so setzt sich S. nicht ohne Geist ausführlich mit seinen Erlebnissen auseinander und rekurriert auf abgespaltene Unbewufstteile seiner Psyche. Reiz und Wert der Selbstbeobachtung liegt im einzelnen und in der Darstellung. J. H. SCHULTZ.

WILHELM BENARY: **Der Sport als Individual- und Sozial-Erscheinung.** Berlin, Dr. Wedekind & Co. 1913. 128 S.

In einer Zeit, in der man vom Sport und von aller sportlichen Betätigung so viel erwartet, soll man sich auch Gedanken über dieses Tun machen, und es finden sich in der Tat neuerdings in Zeitschriften und Tageszeitungen vielfach Betrachtungen dieser Art. Berufen scheint in erster Linie der ausübende Sportsmann. Als solcher erwirbt sich BENARY das grofse Verdienst, zunächst einmal in die theoretischen Erörterungen eingetreten zu sein. In seiner Arbeit „handelt es sich lediglich um das Herausarbeiten der Kriterien, welche sich in den Erscheinungen des Sports überhaupt zeigen“. Das Problem des Sports, der weitaus längste und wichtigste erste Hauptteil, wird mit Recht vom Spiel aus zu lösen gesucht. Die bisherigen Auffassungen vom Sport (Sport ist Spiel der Erwachsenen, dem erhöhte Wichtigkeit beigelegt ist (GROOS); Sport ist die auf gesunde Bewegungsfreude im Freien bezogene Idee (RICKMERS); Sport ist der unter möglichst gleichen Bedingungen ausgeführte Wettkampf mit der unter Kontrolle aufgestellten Höchstleistung als Ziel (STEINITZER)) werden eingehend geprüft und für die Begründung der neuen Auffassung verwertet. Danach ist Sport „Virtuosität des Spiels“ in dem Sinne, dafs die Technik der jeweiligen Spieltätigkeit an sich immer wieder die Aufgabe stellt, noch besser bewältigt zu werden. Gewifs finden wir z. B. auch virtuose Ball-

spielerinnen, wir werden aber nie ihr Tun als Sport bezeichnen dürfen. Diese Virtuosität ist nach B. nicht ein Können, sondern ein Streben oder Wollen. Beim wahren Sport ist die gute Lösung einer Aufgabe nicht so sehr eine Tat wie eine Forderung noch höheren Könnens. Solche Tätigkeit kann die verschiedensten Inhalte haben, ganz ebenso wie's Spiel, soll es aber nicht. „Die Inhalte der Geisteskultur werden als zu wertvoll angesehen, als daſs sie der Inhalt von Spielen werden dürften." Der Inhalt wiederum, der von Fall zu Fall die Regeln vorschreibt, bestimmt die Technik des Sports. — Im II. Kapitel, welches vom Sport als Individualphänomen handelt, werden die bis dahin herausgearbeiteten Kriterien in ihrer Bedeutung für das Individuum eingehend erläutert. Von besonderem Interesse sind dort die Ausführungen über die sportliche Begabung. Jeder normale Mensch ist befähigt Sport zu treiben, wie sich ja auch allgemein ein gewisses Maſs zeichnerischer Fertigkeiten erwerben läſst. Doch zu sportlicher Höchstleistung ist nicht jeder berufen, ebensowenig wie zu künstlerischem Schaffen. „Die Stärke der in der Technik geschulten Kräfte entscheidet, welche Höhe der Leistungsfähigkeit dem einzelnen erreichbar ist." — Als Sozialphänomen (III.) tritt Sport wesentlich im Wettkampf der Sporttreibenden und in dem interessierten Zuschauern gebotenen Schauspiel in Erscheinung. Dort gilt es ein Messen der Leistungen von Spieler und Gegenspieler, weniger ein Niederringen des Gegners, einen direkten Kampf. Keiner kämpft für sich, sondern für die Idee des Spiels. Dafür, daſs das Höchste geleistet wird, ist für den Spieler von besonderer Bedeutung das Bewuſstsein Darsteller zu sein, d. h. vor Zuschauern zu spielen. Es entsteht damit eine gewisse Wechselwirkung: eine hervorragende Leistung weckt den Beifall, dieser wieder spornt zu noch höheren Leistungen an. Auch der sachverständige genieſsende Beobachter treibt gewissermaſsen Sport, indem er innerlich nachahmend an der Freude des Gelingens teil hat.

Wenn auf den letzten Seiten gelegentlich von der Sportsprache die Rede ist, so soll es auch hier mit einem Worte geschehen in Rücksicht auf das ganze vor uns liegende Buch. Wir möchten meinen, daſs der Sport eine durchaus deutsche Sache geworden ist, und finden es daher erstrebenswert, daſs rein englische Formen (wie „die Sportsmen"), mehr aber noch Mischformen (wie „des Sportsmans" neben „des Sportsman" u. a.) allgemach überflüssig werden, in jedem Falle dort, wo wir ganz unauffällig mit eigenen Mitteln auskommen. Es wäre zweifellos auch eine sehr dankbare Aufgabe, wenn der auf reichster Erfahrung aufbauende Theoretiker in Schrift und Tat in solchem Sinne bahnbrechend wirkte. Was eben angedeutet wurde, soll aber kein Tadel sein. Das Buch von B. verdient durchaus volle Beachtung, ganz besonders in Sportkreisen, sind wir doch eben im Begriff, uns zu groſsen sportlichen Leistungen vorzubereiten. In aufsteigender Linie bewegen wir uns allerdings erst dann mit unseren Bestrebungen, wenn wir uns für den „fairen" Sportbetrieb ein möglichst feines Gefühl bewahren. Und in diesem Sinne zu wirken, dürfte BENARYS Buch berufen sein.

Görlitz. Dr. H. SCHEIFLER.

Kongreſsbericht.

Bericht über den ersten niederländischen Kongreſs für Pädologie.

Amsterdam, 13.—14. Mai 1913.[1]

Von A. J. Hovy (Utrecht).

Dieser erste niederländische Kongreſs für Pädologie hat, wie vom Vorsitzenden, Univ.-Prof. Dr. C. **Winkler** (Amsterdam), in seinem Schluſswort erwähnt wurde, „während einiger Tage Erzieher und Pädologen in gemeinschaftlichem Interessenkreise zusammengeführt.“ Es hatten 29 Ärzte- und Lehrervereine Vertreter gesandt. Besondere Sitzungen waren der Psychologie und der Pädagogik normaler und abnormer Kinder gewidmet.

In seiner Eröffnungsrede „Gehirnarbeit und Wille“ wird vom Vorsitzenden die zentrale Bedeutung der Psychologie in Erziehungsfragen beleuchtet. Vom Redner wird die Dürftigkeit und Einseitigkeit einer Psychologie hervorgehoben, die hauptsächlich introspektive Gesichtspunkte berücksichtigt. Geschichtlich wird von ihm erörtert, welchen Einfluſs das Studium der Physiologie des Zentralnervensystems auf die Psychologie ausgeübt hat: namentlich die Bedeutung des Studiums der unbewuſsten zentral-nervösen Prozesse und der Bewegungsvorgänge, welche daraus resultieren. „Es gibt keine zentral-nervösen Prozesse, welche ohne Bewegungsänderung, — im weitesten Sinne genommen — verlaufen.“ „Die kinästhetischen Impulse sind kaum bewuſst.“ Zum Teil finden wir sie als Funktion des Bewuſstseins in den Aktivitätssensationen wieder. Der Einfluſs halbbewuſster nervöser Prozesse bei der Entwicklung der Psyche wird vom Redner an verschiedenen Beispielen erläutert. „Der von mir vertretene Standpunkt fordert, daſs die Psychologie nicht nur dasjenige würdigt, was dem Menschen von den Sinnesorganen übermittelt wird, sondern auſserdem auch das, was diesem durch die eigenen Körperveränderungen (Muskel-

[1] Auszug aus den Verhandlungen des ersten niederländischen Kongresses für Pädologie. (Verslag van het eerste Nederlandsche Congres voor Kinderstudie, op. 13 en 14 Mei 1913, te Amsterdam in de Aula der Universiteit. Amst. d. J. H. de Bussy 1913. 308 pag.

bewegung, Muskelspannung und -Erschlaffung) hinzugefügt wird". „Bei der Erziehung vernachlässige man nie den Motilitätsfaktor — in welcher Gestalt sich dieser auch zeigen möge." — Der Erzieher soll auf das Aufbauen der „Charakterfestigkeit der künftigen Generation" mehr Wert legen, als auf die Erstrebung nützlicher Kenntnisse.

In der ersten Abteilung (Psychologie des normalen Kindes) werden von Univ.-Prof. Dr. **E. D. Wiersma** (Groningen), die Resultate einer Untersuchung der Brauchbarkeit der Intelligenzskala von BINET-SIMON mitgeteilt. Sein Material bestand aus Groninger Volksschülern. Während vom Redner im wesentlichen der grofse praktische Wert dieser Methode bestätigt wird, hebt er jedoch die Notwendigkeit einiger Ergänzungen hervor, wofür er einige neue „Tests" zur Prüfung der Aufmerksamkeitskonzentration und der Phantasietätigkeit vorschlägt.

Privatdozent Dr. **G. van Wayenburg** (Amsterdam) (Entwicklung des kindlichen Denkens in den ersten Lebensjahren, durch Experimente erläutert) malt in grofsen Umrissen den Zeitraum vor und während der ersten Sprachentwicklung, besonders die charakteristische Aufeinanderfolge von Wahrnehmungsperioden, in welchen abwechselnd verschiedene Einzelheiten (wie Helles und Dunkles, der Umrifs, usf.) bei der kindlichen Pyche in den Vordergrund treten. Ausdrücklich wird vom Redner die Entwicklung einer Eigenschaft (zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr) betont, die den Charakter eines Urteiles klar zutage treten läfst: nämlich die Fähigkeit, z. B. an Gegenständen „Schwereres" und „Leichteres" zu vergleichen. Dementsprechend läfst sich in diesem Alter ein auffallend exaktes vergleichendes Abschätzen von Gewichten experimentell nachweisen; ebenso läfst sich zeigen, dafs diese Kinder eine sehr genaue Bestimmungsfähigkeit (sowohl mit dem Auge wie mit der Hand) besitzen, für die Gröfse von Knickern [1], deren Diameter nur um 0,5 mm differiert. In diesem Alter werden Gegenstände als Ganzes dagegen noch ungenau unterschieden. Es zeigt sich, dafs Kinder in dieser Periode beim Beobachten und Wiedererkennen, z. B. von Bildern die Gegenstände an Vorzugsmerkmalen behalten.

Nach dem 5. Jahr verfügt das Kind über eine einigermafsen entwickelte Sprache, und zu gleicher Zeit erwacht bei ihm ein lebhaftes Interesses an der Bewegungs- und Relationssphäre der Dinge. Das Interesse an dem ursächlichen Zusammenhang der Objekte erwacht erst ungefähr im 8. oder 9. Lebensjahr. In seinen Schlufsfolgerungen befürwortet der Redner, dafs man die natürliche Reihenfolge des psychischen Entwicklungsprozesses bei der Erziehung würdigen möge. „Je mehr der Erzieher dem kindlichen Geist führend folgt, um so mehr wird das Interesse beim Kinde rege erhalten."

Schularzt **J. M. Hamelberg** (Amsterdam), Schädelmessungen und ihre Beziehung zu Schätzungen des Intellekts. Eine statistische Verarbeitung der Resultate einer Untersuchung (vom Redner als Schularzt gemeinschaftlich mit anderen) an 1854 Schülern in Amsterdam angestellt, berechtigt zur Folgerung, dafs im allgemeinen eine höhere

[1] Schnellkugeln.

Intelligenz kombiniert vorgefunden wird mit gröfserer Körperlänge und mit geringer Zunahme des Umfangs und der Breite des Schädels (das Zuletzterwähnte etwas deutlicher hervortretend). Selbstverständlich ist dieses Ergebnis nur zu verwerten in bezug auf grofse Gruppen. Merkwürdigerweise stellt sich u. a. heraus, dafs Kinder auf höherer sozialer Stufe an Körperlänge und Schädelbreite Kindern in dürftigen Verhältnissen gegenüber im Vorteil sind. Wenn daneben der relative Zusammenhang zwischen Körperlänge und Schädelumfang in Betracht gezogen wird, so zeigt sich, dafs gute Schüler relativ keinen gröfseren Schädel besitzen, als die übrigen. Aufserdem hat der Index zwischen Länge und Breite in bezug auf den Intellekt wenig Bedeutung. Der stärkeren Dolichocephalie geht keine Herabsetzung des Intellektes parallel.

Univ.-Prof. Dr. **G. Scheltema** (Groningen). Ermüdungserscheinungen bei Kindern.

Es werden vom Redner die körperlichen und geistigen Ermüdungserscheinungen bei Jugendlichen in interessanter und übersichtlicher Form geschildert, verglichen mit denen Erwachsener. Die Unmöglichkeit einer getrennten Besprechung körperlicher und geistiger Ermüdungserscheinungen wird hervorgehoben. Es soll namentlich in Betracht gezogen werden, dafs normale physiologische Schwankungen, konstitutionelle und exogene Faktoren, abwechselnd die Ermüdungserscheinungen beherrschen. Es möge vom Referenten u. a. nur kurz angedeutet werden, dafs vom Redner der Standpunkt vertreten wird, „dafs die Ermüdung an erster Stelle etwas Individuelles, Sache des Gefühls sei.“ Es kommt in normalen Fällen eine Selbstregulierung zustande: die Konzentration bei der Arbeit wird geringer, sobald die Ermüdung gröfser wird. Bei den neuropathischen und asthenischen Konstitutionen verhält sich die Sache anders. Letztere werden von körperlichen Anstrengungen unverhältnismäfsig schnell und stark erschöpft. Demgegenüber gibt es einen nervösen kindlichen Typus, dessen Vertreter von guter Begabung, voller Eifer und Interesse sind, weshalb er der Gefahr der Überbürdung ausgesetzt ist.

Es wäre durchaus unrichtig, die Überanstrengung bei diesen Kindern durch körperliche Übungen kompensieren zu wollen. Man hat fälschlich derartige Anomalien als Schulkrankheiten bezeichnet. Immer soll man in der Erziehung und beim Unterricht den physiologischen Schwankungen im Kinderleben Rechnung tragen: den Tageszeiten, dem Einflufs der Jahreszeiten, der Dentition, den schufsweise verlaufenden Wachstumsvorgängen, speziell auch der Pubertätsentwicklung. Infolge gesteigerten Dranges zu körperlichen Anstrengungen drohen eben in der zuletzterwähnten Periode Gefahren, besonders von seiten des Herzens. Es sind namentlich die Bestrebungen zu beanstanden, die darauf ausgehen, die Ermüdungssensationen zu eliminieren (z. B. das „efficiency movement“ in Amerika). Im Anschlufs an die Versuche Rubners werden vom Redner wichtige Gesichtspunkte entwickelt über das zu schnelle Aufzehren des persönlichen „Energie-Kapitals.“ Durch die Errichtung eines Institutes für Pädologie würde man ev. am besten das Studium der Gesetze fördern können, welche die körperliche Erziehung beherrschen.

Lehrer **W. H. Ten Seldam.** Kindliche Ornamententwürfe.

An der Hand von Entwürfen, von 10—13jährigen Knaben und Mädchen einer Volksschule in Amsterdam gezeichnet, fühlt sich der Redner berechtigt zur Folgerung, daſs Kindern beiderlei Geschlechts in diesem Alter ein spontaner Sinn zum Rhythmus und zur Symmetrie eigen ist. Es tritt hier indessen die Tatsache hervor, daſs die kindliche Phantasie mehr reproduktiv als schöpferisch tätig ist. Es waren ja die zu den Ornamenten verwendeten Motive fast alle unterrichtlichen Vorübungen entnommen.

Univ.-Prof. Dr. **G. Heymans** (Groningen). Kinder von auswärts in Gymnasien und Oberrealschulen.

Eine ausgedehnte Enquête von Wiersma und dem Redner unternommen, hat einige in merkwürdiger Weise zusammenhängende Charakterunterschiede zutage gefördert, welche existieren zwischen den täglich hin- und herreisenden Schülern und denjenigen Schülern, welche in der Stadt bei Fremden untergebracht sind. Die ersteren zeichnen sich im allgemeinen durch Arbeitsamkeit und befriedigende Schulleistungen aus. Die letzteren stehen hingegen an Fortschritten im allgemeinen hinter dem Durchschnitt zurück. Wenn man die bei Fremden einquartierten Schüler betrachtet, so zeigt sich auſserdem eine Differenz zwischen Knaben und Mädchen in dem Sinne, daſs die Knaben sich hauptsächlich durch Primärfunktion auszeichnen (d. h., daſs bei ihnen Denken und Wollen hauptsächlich von momentanen Eindrücken bestimmt werden), während sich bei den betreffenden Mädchen Korrelationen der Primärfunktion zeigen, ohne daſs die Primärfunktion im eigentlichen Sinne zur Geltung käme (z. B. kokettes Wesen, Oberflächlichkeit; daneben Ablenkbarkeit trotz eifriger und regelmäſsiger Arbeit). Es wird vom Redner die Vermutung zur Erwägung empfohlen, daſs die genannten Erscheinungen im Verlassen des Elternhauses und die dadurch bedingte Kontinuitätstrennung des psychischen Lebens ihren Grund fänden. Man hat sich den Einfluſs dieser Kontinuitätstrennung bei Kindern männlichen und weiblichen Geschlechts in ihrer Wirkung verschieden zu denken. Es lieſse sich besonders bei Mädchen eine Art der Verdoppelung der Persönlichkeit feststellen. Als zweite Erklärungsmöglichkeit wäre freilich eine Selektion zu erwähnen in dem Sinne, daſs einerseits hauptsächlich die bestbegabten Kinder weniger gut situierter Eltern hin- und herreisend die Schulen zu besuchen pflegen, während andererseits vorzugsweise neurasthenische Jungen und hysterische Mädchen aus der elterlichen Wohnung eliminiert werden. Dieses erklärt jedoch nicht genügend den bei den Mädchen angetroffenen Charaktertypus. Der Redner meint zur Feststellung berechtigt zu sein, daſs bei den betreffenden Mädchen die ursprünglichen Denkgewohnheiten (Bedachtsamkeit, regelmäſsiges Arbeiten) erhalten bleiben, während jedoch die Vergangenheit einen hemmenden Einfluſs ausübt. Im Falle der täglich hin und her Reisenden ist andererseits die Möglichkeit gegeben, daſs bei diesen die günstigen Eigenschaften zum Teil von hygienischen Faktoren (mehr Licht, Luft, Bewegung) mitbestimmt seien.

—

Zweite Abteilung. Pädagogik des normalen Kindes.

Dr. med. **C. H. Sissingh.** Die experimentelle Untersuchung der Persönlichkeit und deren praktischer Wert. In bezug auf Berufswahl wird vom Redner besonders die Bedeutung zweier Fragen betont: 1. Auf welcher Höhe intellektueller Entwicklung steht die Vp.? 2. Welchen speziellen Charakter zeigt der Denkprozefs bei der Vp.? Die zweite Frage ist hauptsächlich von Wichtigkeit. Die Resultate stenographisch registrierter Experimente mit fortlaufender freier Assoziation veranlassen den Redner zu Folgerungen in bezug auf: die Schnelligkeit der Vorstellungsverbindungen, den Reichtum an Vorstellungen, die Primär- und Sekundärfunktion, den Vorstellungstypus und die Ablenkbarkeit. Selbstverständlich soll man, bei scheinbarer Armut an Vorstellungen, mit der Möglichkeit rechnen, dafs die Spärlichkeit der Antworten zum Teil auch unter dem Einflufs „verdrängter Vorstellungen" steht. In derartigen Fällen sollen deshalb die Resultate durch andere Experimente betreffs der Denkgeschwindigkeit nachgeprüft werden. Seit einigen Jahren werden vom „Medizin.-pädagogischen Informationsbureau" in Arnheim in erfolgreicher Weise Ratschläge bei der Berufswahl erteilt.

Dr. med. **M. C. Schuyten.** Die Erziehung und der Unterricht im Pubertätsalter.

Während eine Richtung in der Psychologie die Ansicht vertritt, dafs es sich zeigen läfst, dafs „bei allen Individuen der Drehpunkt jeglicher Handlung in den Sexualorganen zu finden ist", so wäre man jedenfalls zur Behauptung berechtigt, dafs von erzieherischem Standpunkte aus die Entwicklung der sexuellen Funktionen von gröfster Wichtigkeit ist, ganz besonders vor und während der Pubertätsperiode. Nichtsdestoweniger sind die Pädagogen auf diesem Gebiete zum gröfsten Teil noch unentschlossen.

Entschiedene, sachkundige Stellungnahme sei in dieser Angelegenheit dringend geboten (man denke an die erschreckende Verbreitung geschlechtlicher Aberrationen unter Jugendlichen). Einerseits ist zu betonen, dafs man den Verlauf der Pubertätsperiode folgen, nicht aber ihm die Richtung vorschreiben soll. Die Schule sollte der Hygiene des Körpers und des Geistes mehr Rechnung tragen, als jetzt geschieht. Es würden z. B. täglich vier Stunden methodischer Arbeit völlig genügen; der Lehrstoff wäre in homologen Gruppen zu bieten. Andererseits soll man bei der Ausbildung des Charakters und des Gemüts dem erwachenden Geschlechtsleben Rechnung tragen. „Man kläre die Kinder allmählich über ihren Zustand auf." Schrittweise soll man den Willen entwickeln und die Überzeugung erwecken, „dafs zur rechten Zeit und Stunde Befriedigung in Aussicht stehe" . . . . „in freudiger, hoffnungsvoller Zukunftserwartung". Es wird vom Redner das System der Koedukation während der Pubertätsperiode abgelehnt. Besonders befürwortet er das Bestreben, der Frühreifheit entgegen zu steuern. Desiderat in all diesen Fragen ist Zusammenwirkung zwischen Elternhaus und Schule.

Gymnasial-Direktor **R. Casimir.** Gibt es einen Kindertypus, der als dumm zu bezeichnen ist? Wenn ja: wie sollen solche Kinder erzogen werden?

Vom Redner werden besonders sorgfältige pädogogische Mafsnahmen solchen Schülern gegenüber postuliert, „deren intellektuelle Leistungen unter dem Mittelmafs bleiben, obwohl die betreffenden Kinder der normalen Intelligenzbreite angehören", besonders in bezug auf die Berufswahl. Es ist namentlich die Auffassung zu rügen, dafs man derartige Schüler zweckmäfsigerweise mit schwachbegabten und nervösen Kindern zusammen erziehen könne. Spezielle Schulen, jedoch für normale Kinder, seien empfehlenswert.

Dr. **L. M. Klinkenberg.** Eine statistische Untersuchung der Zeugnis- und Examenresultate, zur Auffindung psychologischer Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen.

Die vom Redner dargebotene statistische Verarbeitung bezieht sich hauptsächlich auf eine Vergleichung zwischen Jungen und Mädchen in bezug auf ihre Tauglichkeit für die Unterrichtsfächer, welche in der Oberrealschule (Hoogere Burgerschool) gelehrt werden (Knaben und Mädchen gemischt). Zusammenfassend liefse sich zeigen, dafs bei den Mädchen die natürliche Begabung zum theoretisch analysierenden Denken (namentlich für Geometrie) geringer sei, dafs hingegen die Mädchen die Jungen an Begabung für moderne Sprachen übertreffen. Trotz ihres Eifers zeigt sich, dafs die Mädchen im allgemeinen im Laufe der Jahre hinter den Jungen zurückbleiben. Bei Schulprüfungen stehen aufserdem die Mädchen an Gewandtheit hinter den Jungen zurück (zum Teil sogar ohne Zusammenhang mit der Art des Lehrstoffes).[1]

Dritte Abteilung. Psychologie und Pädagogik des abnormen Kindes.

Dr. med. **D. Herderschee.** Die Beurteilung des „Verstandes" schwachbefähigter Kinder.

Vom Redner wird die Wichtigkeit einer derartigen Beurteilung bei der Begutachtung geistig zurückgebliebener Kinder hervorgehoben. Von seiten der Behörden werden finanzielle Unterstützungen an die Hilfsschulen nur unter der Bedingung gewährt, „dafs die betreffenden Schüler später in einer bescheidenen Stellung in der Gesellschaft tätig sein können." Es handelt sich in solchen Fällen nicht um eine Beurteilung der „psychischen Funktion" im allgemeinen, wie bei den Psychopathen. Für die letztere wäre der in den Schulen für Schwachbefähigte gebotene Unterricht zu langweilig, und schon deshalb nachteilig. Solange es noch keine einwandfreie Definition des Wortes „Verstand" gibt, ist von den Praktikern mittlerweile der Versuch gemacht worden, unter Zuhilfenahme von „Tests" die Intelligenzstufe irgend eines Kindes kurz zu bezeichnen (Binet).

Von **Herderschee** ist eine vergleichende Untersuchung angestellt worden über das Wissen und Können normaler sechsjähriger und schwachbefähigter achtjähriger Kinder. Es ist ja als Norm angenommen, dafs kein Schüler länger als zwei Jahre in der untersten Klasse der Volksschule zurückbleiben dürfe. Der Redner warnt davor, diese praktische Norm in

[1] Vgl. Klinkenberg, Ableitung von Geschlechtsunterschieden aus Zensurenstatistiken. *ZAngPs* 8 (3/4), 278—266.

dogmatischer Weise zu generalisieren. Es hat sich bei dieser Untersuchung herausgestellt, dafs die geistige Entwicklung schwachbefähigter Kinder nicht nur langsamer vor sich gehe (obwohl im wesentlichen denselben psychologischen Gesetzen untergeordnet), sondern dafs meistens aufserdem eine Unterbrechung der Korrelation in ungünstigem Sinne angetroffen werde. Es ist z. B. bei den Schwachbefähigten die Orientierung in der Vergangenheit eine mangelhafte, an motorischer Geschicklichkeit stehen sie zurück, usw. Es soll deswegen der Unterricht an Schwachbefähigten nicht nur durch Tempo an zu erstrebender Höhe, sondern auch methodisch vom Unterricht normaler Kinder abweichen.

Dr. jur. **J. R. B. de Roos.** Statistisches über die Anwendung der Kindergesetze.

Während die Statistik für die Niederlande noch nicht veröffentlicht wurde, ist der Redner zu einzelnen vorläufigen Mitteilungen bevollmächtigt. Es zeigt sich, dafs vor Gericht das Opportunitätsprinzip vielfache Anwendung gefunden hat — dafs heifst, dafs in manchen Fällen auf gerichtliche Verfolgung Jugendlicher verzichtet wurde, oder aber, dafs eine Verfolgung aus pädagogischen Erwägungen bedingungsweise ausgesetzt wurde.

Dr. med. **K. H. Bouman.** Pädagogische Mafsnahmen im Interesse konstitutionell psychopathischer Schulkinder.

Das Problem der Charakterbildung bei Kindern, die mit Charakteranomalien behaftet sind, wird vom Redner von psychiatrischem Gesichtspunkte aus betrachtet. Prophylaktisch befürwortet er die Errichtung kleiner Internate, wo derartige Kinder schon in sehr jugendlichem Alter aufgenommen werden sollen. Diese Anstalten müfsten einen familiär-individualisierenden Charakter haben. Es sei die hier erwähnte Prophylaxis im Interesse der genannten Individuen geboten, und aufserdem sei diese als ökonomisch nützlich zu erachten. Ein gewisser Zusammenhang zwischen Psychopathie und Kriminalität ist ja nicht zu leugnen, und es zieht letztere heute ökonomische und geistige Schäden schlimmster Art nach sich. Bei der Debatte bestreitet Anstaltsdirektor J. Klootsema die Ansicht, dafs unter den Pfleglingen der staatlichen Fürsorgeerziehungsanstalten die Psychopathen besonders reichlich vertreten seien. Vom Opponenten wurde nur in 6,6% der Fälle Rezidiv beobachtet.

Vom Univ.-Prof. Dr. Jelgersma (Leiden) wird die Forderung gestellt, dafs solche Individuen, welche in Fürsorgeerziehungsanstalten als aktiv kriminell erkannt wurden, auch nachdem sie mündig geworden sind, in irgendeiner Weise festgehalten werden sollten.

Nachdem unter allgemeinen Beifall beschlossen worden ist, zu bestimmten Zeiten niederländische Kongresse für Pädologie abzuhalten, wird der Kongrefs vom Vorsitzenden geschlossen. Die nächste Versammlung soll im Jahre 1916 tagen.

Es konnten vom Referenten nur die Hauptpunkte aus den Verhandlungen angedeutet werden. Es sei erwähnt, dafs die meisten Vorträge zu lebhafter Diskussion anregten. Der Originalbericht sei jedem, der sich für Fragen der Kinderpsychologie und Pädogogik interessiert, warm empfohlen.

Nachrichten.

Das *Archiv für Religionspsychologie* (Hersg.: W. Stählin; Tübingen, J. C. B. Mohr; 1. 1914) veröffentlicht die folgenden beiden Umfragen:

I.

Grundsätze einer religionspsychologischen Biographienforschung.[1]

Ziel der Arbeit. Die religionspsychologische Biographienforschung will die religiöse Entwicklung möglichst vieler selbständiger Persönlichkeiten feststellen und sie nach einheitlichen Gesichtspunkten und Methoden zur Darstellung bringen. Von dieser Arbeit erhofft sie nicht nur interessante und wertvolle Einblicke in das religiöse Leben vieler Individualitäten, sondern auch die Gewinnung allgemeiner Erkenntnisse und Gesetze für den Verlauf der religiösen Entwicklung überhaupt.

Quellen der Bearbeitung:

1. Überall, wo es irgend angängig ist, sind eigene Aufzeichnungen der betreffenden Persönlichkeit, wie Autobiographien, Briefe, Tagebücher usw. zugrunde zu legen.
2. In zweiter Linie ist die Literatur über die betreffende Persönlichkeit zu benutzen. Es kommen in Betracht Äufserungen von Zeitgenossen und Nachlebenden, Biographien, spezielle Abhandlungen über die Religion des Behandelten usw.

Methode der Bearbeitung. Jeder Bearbeiter durchforscht zunächst ohne Rücksichtnahme auf den Fragebogen die von ihm übernommene Biographie und versucht, sich einen allgemeinen Überblick und ein allgemeines Urteil über die religiöse Entwicklung der betreffenden Persönlichkeit zu verschaffen. Ist ihm dies gelungen, so versucht er an der Hand des ihm zugestellten Fragebogens, jedoch ohne ihn als bindendes Schema zu benutzen, möglichst adäquat die religiöse Entwicklung in ihren einzelnen Formen und Stufen darzustellen. Soweit es möglich ist, schliefst er sich dabei an den Gang des Fragebogens an. Fragen, die in dem betreffenden Leben keine Rolle spielen, oder über die keinerlei Aufschlufs zu erhalten ist, werden überschlagen. Wichtige Tatsachen, die in das Fragebogen-

[1] Sonderabzüge sendet auf Wunsch Rektor J. Schlüter, Goldberg (Mecklenburg), an den auch alle Zuschriften und Anfragen in dieser Sache zu richten sind.

schema nicht passen, werden besonders aufgeführt. Auch ist überall, soweit es von Bedeutung ist, Bezug zu nehmen auf die allgemeinen psychischen und sonstigen Vorbedingungen des religiösen Lebens. (Lebensalter, Lebenslage, Beschäftigung, Gesundheit, Bildung, Verkehr, Temperament usw.)

Alle Antworten sind durch genaue Zitate mit Angabe ihres Fundortes zu belegen. Mutmafsungen und Schlüsse sind als solche zu kennzeichnen, besonders wichtige Aussprüche sind wörtlich anzuführen. Endlich ist zu beachten, dafs die einzelne Bearbeitung keine vollständige und ausgeführte religiöse Entwicklungsgeschichte bieten soll, sondern nur eine Darstellung der religionspsychologisch wichtigsten Hauptmomente derselben. Eine allzu grofse Ausdehnung der Arbeit ist daher zu vermeiden.

Die fertige Ausarbeitung besteht

1. aus einer ganz kurzen, sich auf die äufseren Daten beschränkenden Biographie,
2. aus einer Angabe der benutzten Literatur,
   a) der oben sub 1,
   b) der sub 2 genannten,
3. aus einer ausführlichen Beantwortung des Fragebogens.

Fragebogen.

A. Kindheit.

1. In welcher Umgebung wächst das Kind auf?
   a) Welches ist das natürliche,
   b) das religiöse Milieu?
2. Welchen Einflufs hat die Erziehung auf die religiöse Entwicklung des Kindes?
3. Wann und in welcher Form traten zuerst religiöse Erlebnisse und Vorstellungen in der Seele des Kindes auf?
   a) Von welcher Person oder welchem Ereignis gehen sie aus?
   b) Welcher Art sind diese Eindrücke?
   c) Haben sie dauernde Bedeutung für das Gefühls-, Willens- oder Vorstellungsleben?
4. Entwickeln sich in dem Kinde besondere Eigenschaften, Neigungen usw., die von Bedeutung für die religiöse Entwicklung sind?
5. An welche einzelnen Erlebnisse knüpfen sich im Verlauf der kindlichen Entwicklung Eindrücke religiöser Art und von welcher Art und Bedeutung sind sie?
6. Treten schon in der Kindheit Zweifel auf, und woran schliefsen sie sich an?
7. Gegen welche Fehler kämpft das Kind, und welche Rolle spielen dabei religiöse Vorstellungen?
8. Welcher Art ist das kindliche Gebetsleben, und welche Erfahrungen werden dabei gemacht?
9. Wann und wie tritt die Person Jesu für das religiöse Leben des Kindes in Erscheinung?
10. Welche Wirkung hat der Religionsunterricht?
11. Beteiligt sich das Kind an der kirchlichen Sitte? Warum? Gern oder ungern? In welcher Weise ist es innerlich dabei beteiligt?

12. Kennt das Kind eine religiöse häusliche Sitte? Ist es innerlich an ihr beteiligt? Welchen Einfluſs hat sie auf die religiöse Entwicklung des Kindes?
13. Welchen Eindruck macht und hinterläſt die Konfirmation?
14. Weitere Mitteilungen.

B. Übergangszeit.

1. Wie gestaltet sich im allgemeinen in dieser Zeit das religiöse Leben (Gebet, Sünde, Kirche, religiöse Lektüre, Umgang mit Menschen usw.)?
2. Welche Faktoren wirken neu auf die religiöse Entwicklung ein?
3. Treten Zweifel oder Anfechtungen auf?
   a) Wann?
   b) Wovon gehen sie aus (Person, Ereignis, Buch usw.)?
   c) Welcher Art sind sie?
   d) Wirken sie drückend oder befreiend auf das seelische Leben?
   e) Wurden sie beseitigt? Wodurch? Warum nicht?
4. Welche Bedeutung hat das sexuelle Leben für die religiöse Entwicklung?
5. Ist die religiöse Entwicklung eine gradlinig fortschreitende oder führt sie durch deutliche Krisen und Erschütterungen hindurch?
   a) Wodurch werden sie hervorgerufen?
   b) Welche äuſseren und inneren Zustände gehen ihnen voraus?
   c) Welchen Verlauf nehmen sie?
   d) Welche Vorstellungen werden aufgegeben, welche zurückgestellt, und welche treten jetzt in den Vordergrund?
6. Weitere Mitteilungen.

C. Zeit der Reife.

1. Welches ist das allgemeine Ziel (Religion, Konfession, Sondergemeinschaft, Weltanschauung usw.), zu dem die religiöse Entwicklung in der Zeit der Reife geführt hat?
2. Werden auch in dieser Zeit noch wichtige Krisen durchgemacht? In welchem Alter treten sie auf, und wie verlaufen sie?
3. Wie gestaltet sich im einzelnen die Religion des reifen Mannes?
   a) Wie steht er zu den Lehren der offiziellen Kirche?
   b) Welche Bedeutung hat für sein religiöses Leben die Kirche mit ihren Einrichtungen und Dienern? Was zieht ihn an, was stöſst ihn ab?
   c) Welche Bedeutung hat die religiöse Literatur (Bibel, Gesangbuch, Katechismus, religiöse Romane usw.)?
   d) Sind besondere Persönlichkeiten der Gegenwart oder Vergangenheit die ausgesprochenen Führer?
   e) Welche Bedeutung hat die Person Jesu?
   f) Welche Bedeutung haben Kunst, Natur, Wissenschaft usw.?
   g) Welche Bedeutung haben die Wechselfälle des Lebens?
   h) Welche Bedeutung hat das öffentliche und berufliche Leben?

i) Welcher Art ist das Gebetsleben? Frei oder gebunden? Regelmäfsig oder nur bei besonderen Anlässen? Welches ist der erfahrene innere und äufsere Erfolg?
k) Treten Erlebnisse irgendwie mystischer Art auf, und wie verlaufen sie im einzelnen?
l) Inwiefern beeinflufst die Religion das sittliche Leben?
m) Wie wird Sünde, Schuld und Gnade erlebt?
n) Wie äufsert sich die Religion angesichts und während des Sterbens?

4. Weitere Mitteilungen.
5. Welches sind die Hauptmerkmale, die den Typus der Frömmigkeit der behandelten Persönlichkeit charakterisieren?

Folgende Biographienliste ist bisher aufgestellt; Ergänzungen sind willkommen; Biographien, für die schon ein Bearbeiter gewonnen ist, sind mit * bezeichnet.

Alaroque
Alline, Henry
Amiel
Andersen *
Arndt, E. M. *
Augustin *
Bach, J. S.
Beyschlag
Bismarck *
Blumhardt
Boehme, J. *
Boos, M.
Bourignon
Bräker, Uli *
Brater, Pauline *
Bülow, Gabr. v.
Bunyan
Calvin
Carlyle
Carmen, Sylva
Coleridge
Cromwell *
Darwin *
Daudet
Dickens
Dietrich, Amalie
Dörpfeld
Drummond, H.
Ebner-Eschenbach, M. v. *
Eckehart
Egidy, M. v.
Eliot, George
Ellis, William
Emerson *
Emmerich, A. K.
Feuerbach, L. *
Fichte *
Fliedner
Fontane
Fox, George *
Franke, A. H. *
Franklin, Benjamin
Friedrich d. Grofse
Franz von Assisi
Frommel, Emil
Garfield
Gifford
Goethe
Gött, Emil
Hase, K. v.
Hauser, Kaspar *
Hamann *
Hamilton
Harless
Hauptmann, G.
Hebbel
Helene von Orleans
Herder
Heyse, P.
Hilty *
Hoensbroech
Hülshoff, A. v. Droste *
Humboldt, W. v. *
Huntington
Irving
Jefferies
Keller, Helen
Kierkegaard *
Kingsley
Kügelgen *
Lagarde *
Lavater *
Liliencron, D. v.
Lincoln
Livingstone
Löhe *
Longfellow
Loyola, I. v. *
Luthardt, A.
Luther
Maeterlinck *
Malvida v. Meysenbug
Markgräfin von Bayreuth
Meyer, C. F. *
Molinos
Moltke
Monod
Moritz *
Mörike
Musset
Napoleon *
Nathusius
Nietzsche *
Oberlin
Pascal
Paulsen
Peabody
Pestalozzi
Perthes, Carol.

Perthes, Friedr.
Richter, L. *
Roon, v.
Rosegger
Rousseau
Savonarola *
Schäffle
Schleiermacher *
Schönaich-Carolath
Schubert, G. H. v. *
Schurz
Semler
Sieveking, Amalie
Silesius, A.
Stilling
Stöcker
Straufs, D. Fr.
Strindberg
Suso
Tennyson
Tersteegen
Therese, Hl.
Thoreau
Tolstoi *
Trine
Wagner, R.
Washington
Watson
Wesley
Whitefield
Whitmann, W. *
Wichern *
Wilhelm I.
Zinzendorf *
Zwingli

Biographische bzw. autobiographische Romane:

Carlyle, Sartor Resartus *
De Wette, Weihe des Zweiflers *
Ernst, O., Asmus Semper
Goethe, Bekenntnisse einer schönen Seele *
Frenfsen, Jörn Uhl; — Klaus H. Baas
Hauptmann, G., Der Narr in Christo
Kabisch, Gottes Heimkehr *
Keller, G., Der grüne Heinrich
Krüger, H. A., Gottfried Kämpfer. *

II.

Umfrage über Gesangbuchlieder.

1. Bitte teilen Sie mir mit, welche (höchstens 5) Kirchenlieder aus Ihrem Gesangbuch Ihre Lieblingslieder sind, desgleichen welche (höchstens 5) Lieder Sie besonders wenig lieben!

Geben Sie für jedes einzelne von Ihnen angeführte Lied ausführliche Begründung Ihrer Neigung bzw. Abneigung, soweit Sie sich solcher Gründe bewufst sind! (Welche Rolle spielen etwa: Form, einzelne Stellen, Gedankeninhalt, Melodie, persönliche Erinnerungen u. dgl.?)

2. Alter, Geschlecht, Stand und Konfession? Welches Gesangbuch wurde in Betracht gezogen? NB.! Bei der Auswahl selbst soll das Gesangbuch nicht benutzt, sondern die Lieder aus dem Gedächtnis aufgezählt werden.

Es genügt natürlich, die Anfangszeile des Liedes und die Nummer, die das Lied in dem betr. Gesangbuche hat, anzuführen. Die Zahl von je fünf Liedern soll in keinem Fall überschritten werden.

4. Sie werden gebeten, möglichst viele Personen, verschiedensten Standes und verschiedenster Geistesrichtung, zur Aufzeichnung und Mitteilung dieser doppelten Liederauswahl zu veranlassen oder die Auswahl selbst nach mündlicher Angabe aufzuzeichnen; für jeden Fall ist anzugeben, wie die Auswahl zustande gekommen ist.

Die gesammelten Aufzeichnungen wollen an Pfarrer Dr. W. Stählin, Egloffstein (Bayern) eingesandt werden. Die zur Verfügung gestellten Mitteilungen werden natürlich nur zu wissenschaftlichen Zwecken Verwendung finden.

LEON A. CARLEY (Counsellor at Law, Department of Psychology, New York University, Washington Square, New York City) versendet folgenden **„Fragebogen über verbrecherische Geistesanlage[1] bei Jugendlichen und Erwachsenen und ihre gerichtliche Behandlung.**

Die Bezeichnung „verbrecherische Geistesanlage" wird hier gebraucht, um alle Personen zu treffen, deren Seelenleben gestört ist, ohne dafs aber ein Intelligenzdefekt oder eine ausgesprochene Geisteskrankheit erkennbar ist; sie begreift alle diejenigen Fälle in sich, die nicht normal sind, von denen man aber annimmt, dafs sie zu einer normalen Verfassung gebracht werden könnten.

I. Müfste über solche Fälle, wenn sie vor Gericht kommen, vor oder nach der Feststellung ihrer Schuld oder Unschuld, eine spezielle Diagnose vorliegen? Bejahendenfalls, warum?

a) Welche der folgenden diagnostischen Methoden halten Sie für die wissenschaftlich brauchbarste, und warum?

1. Körperliche Untersuchung.
2. Psychologische Untersuchung (Binet-, Lern-, Assoziations-, Gedächtnis-, Rechnen-, Bewegungs-Koordinations-Tests).
3. Soziologische Untersuchung (Geschichte der Familie, Schulbesuch, Verbrechen).

b) Kennen sie bessere Untersuchungsmethoden als die genannten? Wer ist ihr Autor? Wo werden sie gebraucht? Ist etwas über sie veröffentlicht? Wo?

Wenn Sie die üblichen Untersuchungsmethoden nicht für gut halten, würden Sie eine andere Methode vorschlagen, und was wäre deren Kernpunkt?

Welches sind die Stärken und welches die Schwächen der üblichen Methoden zur Diagnostik der verbrecherischen Geistesanlage?

II. Müfsten die Fälle von verbrecherischer Geistesanlage einer besonderen Behandlung unterzogen werden? Warum?

a) Ist die übliche Behandlung der verbrecherischen Geistesanlage ausreichend?

1. Warum?
2. Müfste die Behandlung solcher Fälle von medizinisch-pädagogischer Art sein (in Anstalten und privatim) und müfste sie im allgemeinen die Methoden der modernen Psychotherapie in sich enthalten?
3. Warum?
4. Sollte manchmal auch die Hypnose verwendet werden?
5. Warum?
6. Was könnte und sollte sonst noch getan werden?
7. Warum?

[1] „Mental Delinquency."

III. Bei wieviel Prozent der Verbrecher ist eine verbrecherische Geistesanlage anzunehmen, — getrennt nach
a) Alter,
b) Geschlecht,
c) Intelligenzgrad,
d) Sozialer Lage.
(NB. Zu beachten, dafs für diese Enquete alle geistig Defekten ausscheiden!)
Worauf gründen Sie Ihre Antworten auf Frage III?
Haben Sie irgendwelche statistischen Daten hierüber und was für welche?

IV. Was wäre erzieherisch und sozial
a) das beste Mittel, verbrecherischer Geistesanlage vorzubeugen?
b) die beste Art der Fürsorge für Personen mit verbrecherischer Geistesanlage?
c) Warum?
d) Worauf gründen Sie diese Urteile?

Kleine Nachrichten.

Neue Zeitschriften.

Archiv für Religionspsychologie (*ArRlPs*), Her.: Pfarrer Stählin in Egloffstein, Oberfranken. Tübingen, J. C. B. Mohr und H. Laupp.

Revue de Pédotechnie (*RPdt*), Her.: Société Belge de Pédotechnie in Brüssel und Institut J. J. Rousseau in Genf. Red.: Dr. Decroly. Brüssel, H. Lamertin.

Archiv für Frauenkunde und Eugenik (*ArFrauEu*). Her.: Dr. Max Hirsch in Berlin. Würzburg, Curt Kabitzsch.

Zeitschrift für Individualpsychologie, Studien aus dem Gebiete der Psychotherapie, Psychologie und Pädagogik (*ZIndPs*). Her.: Dr. Alfred Adler und Dr. Carl Furtmüller in Wien. München, Curt Reinhardt.

Zentralblatt für Psychologie und psychologische Pädagogik [mit Einschlufs der Heilpädagogik] (*ZbPs*). Her.: Dr. W. Peters in Würzburg. Würzburg, Curt Kabitzsch.

Zeitschrift für Sexualwissenschaft (*ZSxWi*). Her.: Prof. Dr. A. Eulenburg und Dr. Iwan Bloch in Berlin. Bonn, A. Marcus & E. Weber.

Kongresse.

Der 1. Internationale Kongrefs für experimentelle Phonetik hat vom 19. bis 22. April 1914 in Hamburg stattgefunden.

Der 1. Kongrefs der Internationalen Gesellschaft für Sexualforschung wird vom 31. Oktober bis 2. November 1914 in Berlin stattfinden. Anmeldungen sind an Dr. Max Marcuse, Berlin W. 35, Lützowstr. 85 zu richten.

Der 7. Kongreſs für experimentelle Psychologie wird im Jahre 1916 in Turin stattfinden.

In Essen (Ruhr) vereinigten sich Ärzte, Juristen, Geistliche und Lehrer zu einer Gesellschaft für Psychologie und Hygiene. Ferner wird daselbst am 16. Mai eine Ausstellung „Unsere Jugend" eröffnet, in der auch die Psychologie, u. a. durch eine Darstellung des Psychologieunterrichts an Seminaren, vertreten sein wird. Vorträge und Kurse sollen angeschlossen werden. Beiträge und Anfragen sind an den Leiter, Seminaroberlehrer A. Busenann in Essen, zu richten.

Abkürzungen.

Aufser den bereits in *ZAngPs* **5**, 630, **6**, 611 und **7**, 609 erwähnten Abkürzungen werden von uns die folgenden verwendet:

AgOeGerZ: Allgemeine Österreichische Gerichtszeitung. Her.: SCHREIBER, RATZENHOFER. Wien, Manz.
ArKiHeil: Archiv für Kinderheilkunde. Her.: A. SCHLOSSMANN. Stuttgart, Ferdinand Euke.
ArRlPs: Archiv für Religionspsychologie. Her.: STÄHLIN. Tübingen, J. C. B. Mohr.
ArFrauEu: Archiv für Frauenkunde und Eugenik. Her.: HIRSCH. Würzburg, Curt Kabitzsch.
BAe: Beiträge zur Ästhetik. Her.: TH. LIPPS. R. M. WERNER. Hamburg, L. Voss.
BayrischeLehrZ: Her.: MEYERHÖFER.
BerlinTieraeW: Berliner Tierärztliche Wochenechrift. Her.: RUDOLF WILLE. Berlin, Richard Scholtz.
BuSocAntBruxelles: Bulletin de la Société d'Anthropologie de Bruxelles. Brüssel, Hayez.
BuSocMdMeBelgique: Bulletin de la Société de Médecine mentale de Belgique.
DSc: Die Deutsche Schule. Her.: RISSMANN. Leipzig, Julius Klinkhardt.
EdPsMon: Educational Psychology Monographs. Her.: WHIPPLE. Baltimore, Warwick and York.
Gerichtssaal: Der Gerichtssaal. Her.: OETKER, FINGER. Stuttgart, Ferdinand Enke.
IllLandwZ: Illustrierte Landwirtschaftszeitung.
InWiBib: Internationale Wissenschaftliche Bibliothek. Leipzig, Brockhaus.
JPsAsthMon: Journal of Psycho-Asthenics Monograph Supplements.
JuBl: Juristische Blätter.
KavM: Kavalleristische Monatshefte.
OeRd: Österreichische Rundschau. Her.: Frh. v. BERGER, GLOSSY, CHLUMECZY, Frh. v. OPPENHEIMER. Wien-Leipzig, Carl Fromme.
PdTij: Pädagogisch Tijdschrift.
RPdt: Revue de Pédotechnie. Her.: DECROLY. Brüssel, H. Lamertin.
RechtSm: Das Recht. Sammlung von Abhandlungen für Juristen und Laien. Her.: FRANZ KOBLER. Berlin, Puttkammer & Mühlbrecht.

SchrGesPsPo: Schriften der Gesellschaft für psychologische Forschung. Leipzig, Johann Ambrosius Barth.

SoM: Sozialistische Monatshefte. Her.: J. BLOCH, Berlin.

TheolLitZ: Theologische Literaturzeitung. Her.: TITIUS, SCHUSTER. Leipzig, J. C. Hinrichs.

VerDZoGes: Verhandlungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft. Leipzig, W. Engelmann.

ZIndPs: Zeitschrift für Individualpsychologie. Her.: ALFRED ADLER, CARL FURTMÜLLER. München, Ernst Reinhardt.

ZOeVolk: Zeitschrift für österreichische Volkskunde.

ZbPs: Zentralblatt für Psychologie und psychologische Pädagogik. Her.: W. PETERS. Würzburg, Curt Kabitzsch.

ZSxWi: Zeitschrift für Sexualwissenschaft. Her.: EULENBURG, BLOCH. Bonn, A. Marcus & E. Weber.

Namenregister.

(Die Seitenzahlen, die sich auf den Verfasser einer Abhandlung oder Mitteilung beziehen, sind **fett** gedruckt; diejenigen, die sich auf den Verfasser einer Besprechung beziehen, sind mit einem ° versehen; diejenigen, die sich auf eine besprochene Abhandlung beziehen, sind mit einem * versehen.)

G. Pätz'sche Buchdr. Lippert & Co. G. m. b. H., Naumburg a. d S.

Band 8. Heft 5 u. 6.

Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung.

Zugleich Organ des
Instituts für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung
(Instituts der Gesellschaft für experimentelle Psychologie).

Herausgegeben von

William Stern und **Otto Lipmann**

Inhalt:

Leipzig, 1914.
Verlag von Johann Ambrosius Barth.
Dörrienstraße 16.

Jeder Band enthält 6 Hefte. Jährlich erscheinen etwa $1^1/_2$ Bände. Preis des Bandes 20 Mark.
Durch alle Buchhandlungen sowie direkt von der Verlagsbuchhandlung zu beziehen.
(*Ausgegeben im Mai 1914.*)

Inhalt.

☛ ***Bezüglich der in dieser Zeitschrift verwendeten Titelabkürzungen vgl. Bd. 5, S. 630ff., Bd. 6, S. 611ff., Bd. 7, S. 609. und Bd. 8, S. 612.***

Adressen der Redaktion:

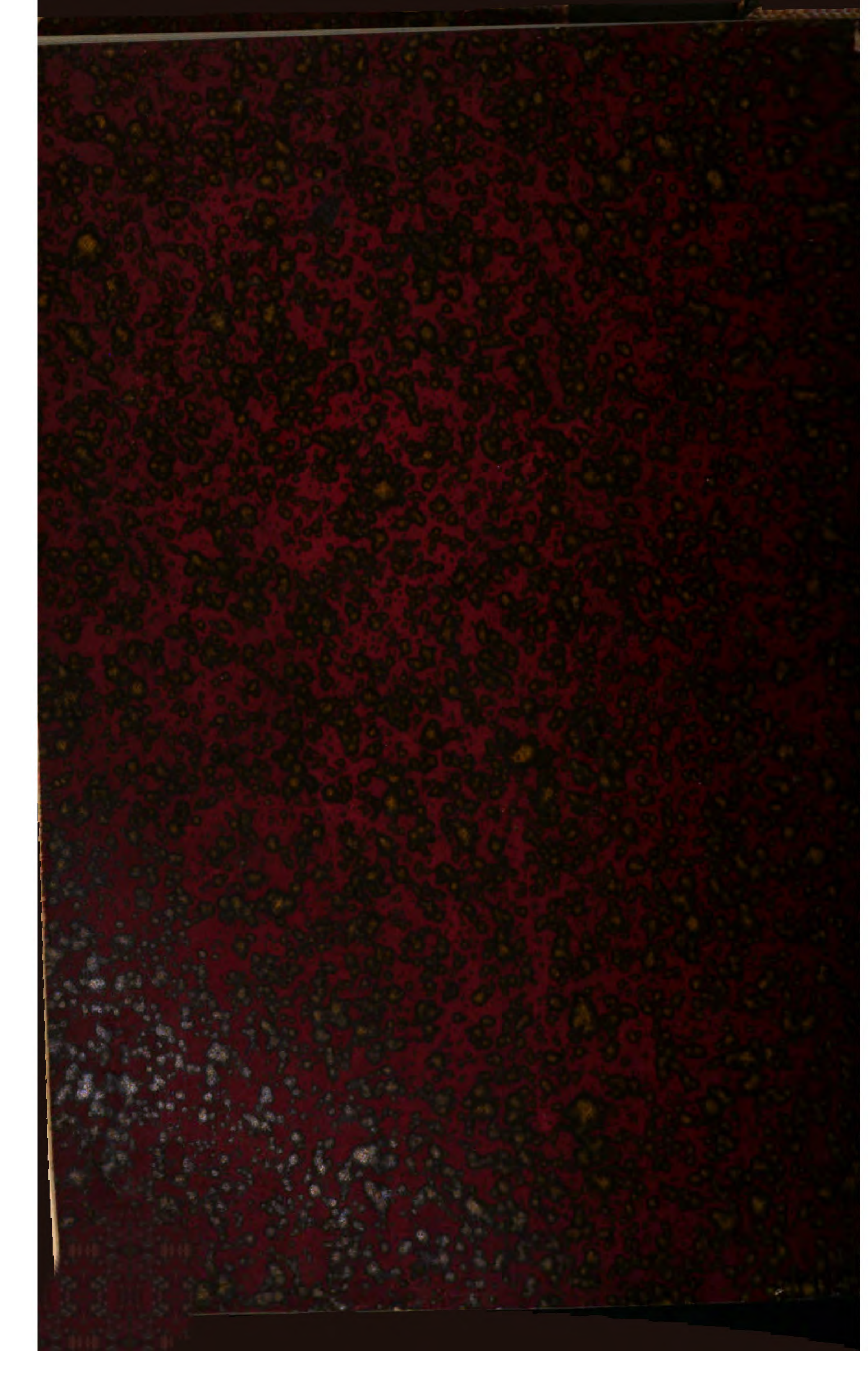
für Originalabhandlungen und Mitteilungen
Professor Dr. W. Stern, Breslau V, Hohenzollernstraße 27/29.

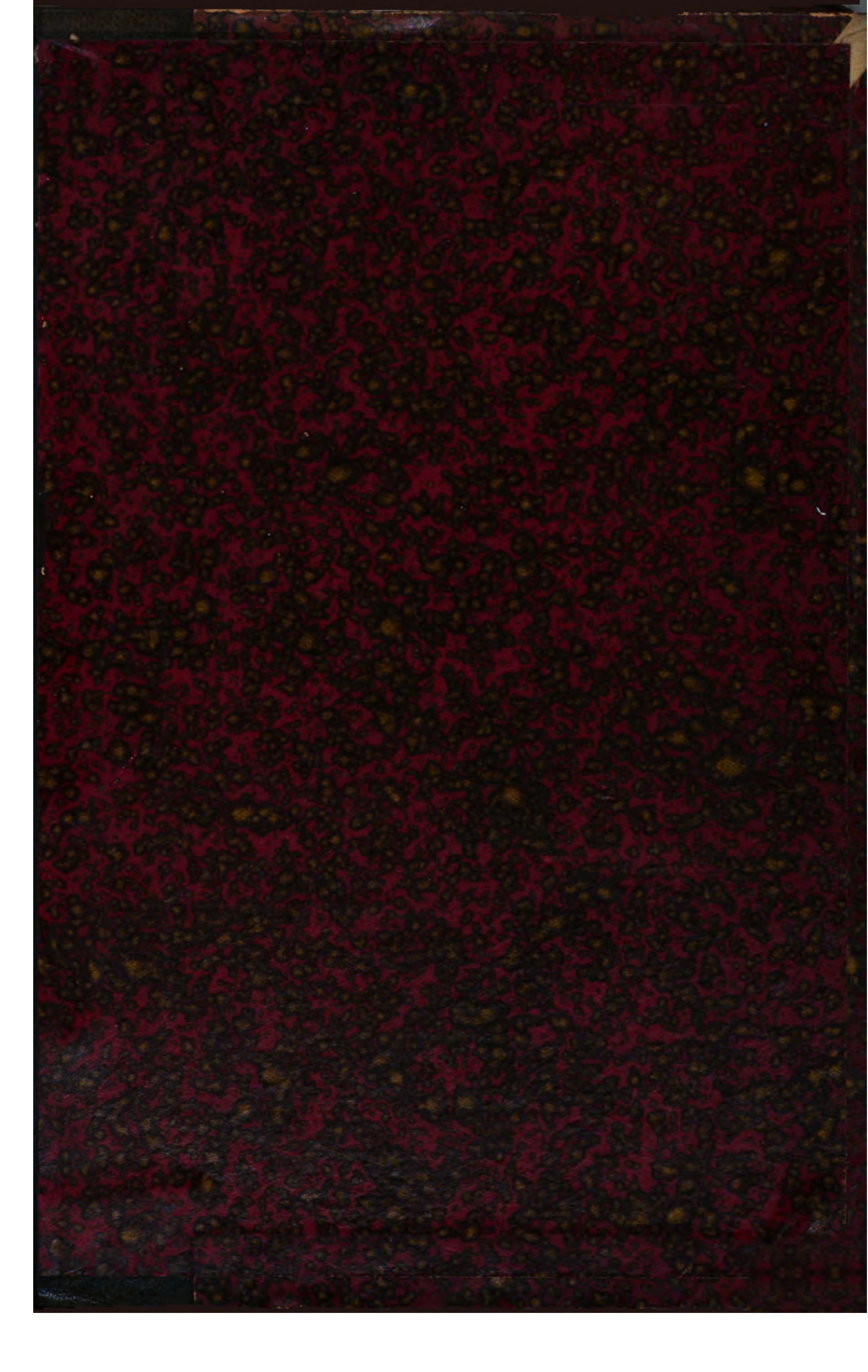
für Literaturbericht und Nachrichten
Dr. Otto Lipmann, Kleinglienicke bei Potsdam, Wannseestr.

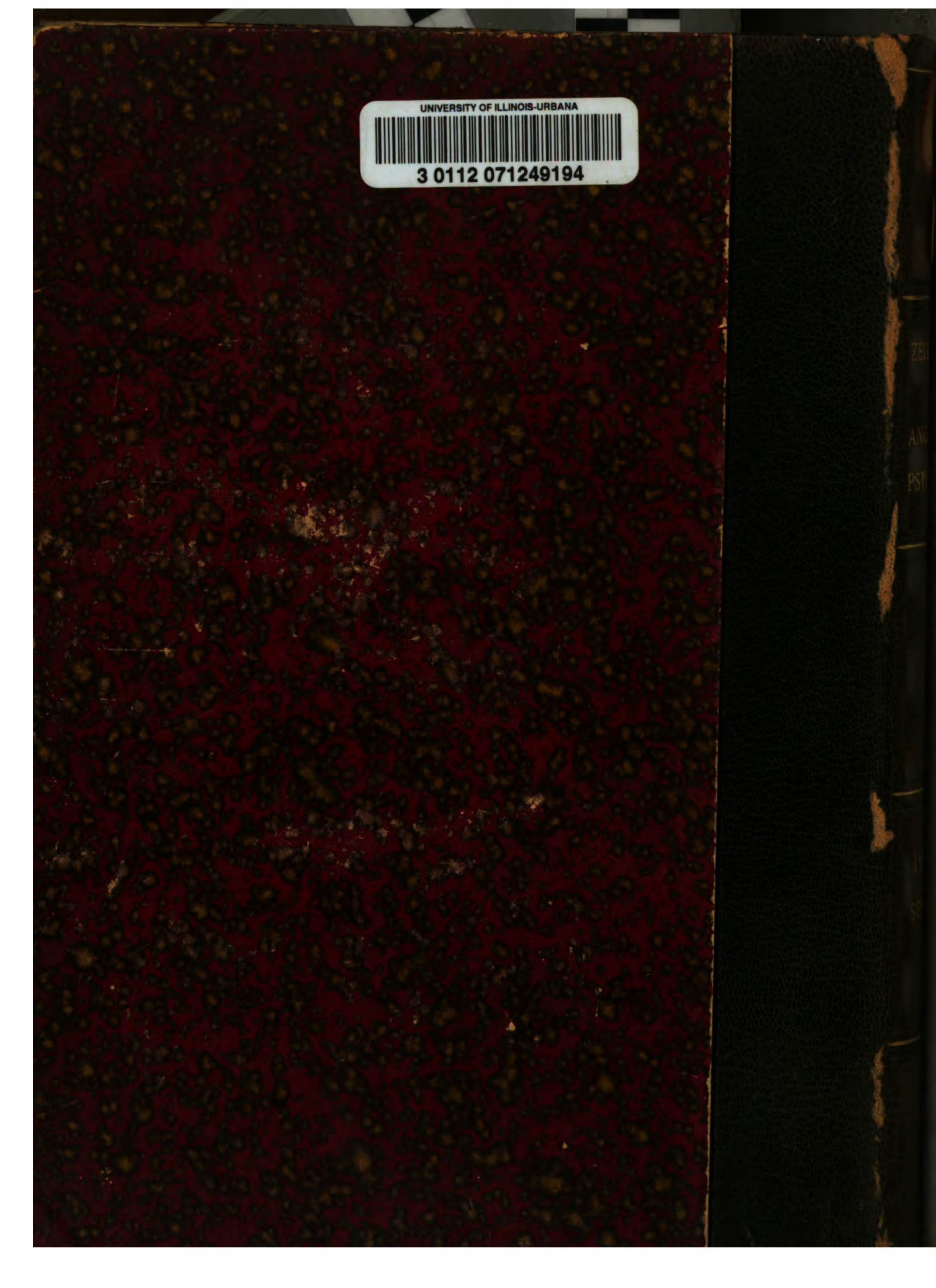
G. Pätz'sche Buchdr. Lippert & Co. G. m. b. H., Naumburg a. d. S.










UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 071249194